

SPAZIOFILOSOFICO

1/2014



Fondatori

Enrico Guglielminetti
Luciana Regina

Comitato scientifico

Enrico Guglielminetti (Direttore)
Silvia Benso
Gianfranco Dalmaso
Ugo Perone
Luciana Regina
Brian Schroeder

© 2014 SpazioFilosofico
Tutti i diritti riservati

ISSN: 2038-6788

Gli articoli filosofici della rivista sono sottoposti a blind review. La pubblicazione è subordinata per ogni articolo all'approvazione dei valutatori anonimi esterni alla direzione e all'accoglimento di eventuali richieste di revisione.

SPAZIOFILOSOFICO

1/2014

EDUCAZIONE

a cura di Enrico Guglielminetti e Luciana Regina

INDICE

L. REGINA, <i>L'educazione che c'è. Editoriale</i>	11
L. REGINA, <i>On current education. Editorial</i>	13

TEORIA

E. BESOZZI, <i>L'educazione "possibile" dentro la crisi</i>	17
G. MADDALENA, <i>Gesto completo: uno strumento pragmatista per l'educazione</i>	31
S. NOSARI, <i>L'agire educativo come apprendistato del possibile</i>	43
A.M. MACCARINI, <i>Che cosa significa "personalizzare" l'educazione?</i>	
<i>La Bildung globale emergente tra flourishing e enhancement</i>	51
C. KATZ, <i>The necessity and limits of thinking for oneself</i>	61

POLITICHE

E. GUGLIELMINETTI, <i>L'educazione come "oltre accessibile". Una proposta di riforma del sistema educativo</i>	79
E. GAMBA, <i>Emergenza antropologica, emergenza educativa</i>	91

PRATICHE

A.-M. SCHULTZ, <i>Moving outside the cave: using Plato's Protagoras as a model for cultivating citizens of the world</i>	115
F. VERCELLONE, <i>L'educazione estetica nella civiltà dell'immagine. Alcune riflessioni</i>	131
N. CURTO-C. MARCHISIO, <i>Generare percorsi culturali nella comunità. Verso la fine della pedagogia "speciale"</i>	135
P. BIANCHINI, <i>Il libro per la scuola tra didattica, politica ed economia</i>	145

STUDI

C. DANZ, <i>Erziehung des Menschengeschlechts. Eine Erinnerung an Lessings gleichnamige Schrift</i>	155
---	-----

A. CRISCENTI GRASSI, <i>Condorcet. Istruzione, potere, libertà nei Mémoires sur l'instruction publique (1791-92)</i>	163
M.C. MORANDINI, <i>L'educazione nazionale tra ieri e oggi: uno sguardo ai manuali di storia</i>	173
Sugli Autori/ <i>About the Authors</i>	183

EDUCAZIONE

L'EDUCAZIONE CHE C'È

EDITORIALE

Ciò che rende urgente interrogare il concetto di educazione è il suo dilagare in ogni ambito della realtà, il suo perdere i confini ben delimitati che aveva in precedenza, il suo presentarsi come indispensabile e allo stesso tempo come estremamente problematico. Educare ed educarsi ovunque, in ogni età della vita, viene visto come una priorità, giustificata da ottime ragioni, quasi tutte negative, legate a *crisi* di vario genere che fanno capo ai concetti di *fiducia* e di *affidabilità*. L'educazione non viene più considerata solo e semplicemente come l'azione di trasmissione di saperi e valori dall'adulto – genitore, insegnante, guida spirituale, comunità – ai membri ancora immaturi del gruppo, né come un periodo preparatorio con un inizio e una fine, dedicato all'apprendimento e all'assorbimento, concluso il quale si è pronti per assumere il proprio ruolo nella società.

Un'analisi comune e generalmente accettata di questo fenomeno lo collega al tramonto dell'autorità, al politeismo dei valori, alla complessità e al cambiamento. Le fonti educative non sono affidabili perché sono nel passato, e il passato è in discontinuità con il presente. I problemi non si consumano attraverso le soluzioni trovate per risolverli, non danno luogo a repertori riutilizzabili, perché hanno una nuova inquietante/entusiasmante natura, che consiste nel loro sprigionare ulteriori e discontinui problemi. Il cambiamento nella discontinuità, dunque, sembra lo snodo centrale delle questioni che ricadono sull'educazione e sull'educabilità, stringendola e stringendo la sua concettualizzazione in una morsa che ne spiega l'inevitabilità e l'instabilità, l'estrema rilevanza e la quasi irrilevanza.

Il cambiamento sarebbe talmente capillare e imprevedibile da richiedere una quota costante di adattamento e di apprendimento, quindi di educazione. Ma se l'educazione è richiesta da condizioni ambientali mutate e in continuo mutamento, la competenza sempre ancora da educare è quella che meno di tutte può essere *trasmessa*, perché non è in possesso di qualcuno che può disporne, consolidarla, plasmarla in modelli e infine trasferirla.

Questa consapevolezza non impedisce, anzi intensifica lo sforzo di trasformare materiali di esperienza in strumenti educativi, che è incessante e quasi ossessivo. Si tende a uniformare tutti i contesti in cui esiste l'esigenza di apprendere cose nuove a quello della produzione di risultati e della progettazione per obiettivi e indicatori. Occorre dimostrare che si serve a qualcosa, che si sta vendendo una merce buona, soppesabile, quantificabile, che darà frutti tangibili e fruibili dall'utente, che l'impatto dell'educazione c'è, non è fumo.

Non dimentichiamo poi che il nostro clima culturale ed estetico ha anche molta nostalgia per il fumo – pensiamo all'indimenticabile sceneggiatura di Paul Auster per *Smoke* («le cose più preziose sono più leggere dell'aria») – e che l'intreccio fra queste istanze avviene nonostante l'incompatibilità, con effetto straniante.

Come in molti casi umani si applica l'automatismo dell'edificazione: si fa *come se* il bisogno estremo, generato dalla crisi, di avere mezzi sempre più *adeguati* per affrontare la vita, la convivenza, il lavoro, la durata prolungata e la flessibilità di tutti e tre, generasse di per sé le risorse per l'adeguamento. Salvo poi rendersi conto con accenti critici radicali che le risorse non sono affatto adeguate (e come potrebbero?). Il punto è che ciò che dovrebbe essere – in senso esigenziale – non accade affatto necessariamente.

Le cose più interessanti che si sono viste in questo tempo nel campo pedagogico in senso lato non risiedono, ci pare, nei tentativi di riportare a forza ordine e disciplina, suggerendo paure di disfunzionamenti di vario genere. Esseri umani accelerati, riempiti di competenze “avanzate” e privati del tempo per sostare, riflettere, cercare, pensare, accorgersi, riconoscersi, attraversare i deserti, sono impediti di trovare il loro modo per farsi educare dalla vita e dalla morte, dalla verità e dalla sua mancanza, dalle esperienze e dai sentimenti, dai fallimenti e dalle alterità, perché la strategia cui sono indotti è aggrappata all'ottusa intenzione di dilazionarne l'incontro.

Affinché ciò che è reale e potente, nelle cose, nelle persone e nelle idee, dischiuda le sue potenzialità educative occorrono ricostituenti di vuoto, ma non basta. Chiamare a raccolta coraggio e pazienza, fatica e incoscienza, e non smettere di cercare di pensarle, queste virtù, in relazione a ciò che tocca loro di affrontare di volta in volta. Perché non è più lo stesso coraggio quello che occorre per essere padri e madri, o maestri, o persino padroni, in questo tempo, ma si è ugualmente padri e madri, e maestri, e persino padroni, non solo di sé. Ci si trova ad esserlo e a dover reinventare il coraggio, e lo stesso per le altre virtù.

Lo slalom fra la necessità di storicizzare i concetti, raccogliendo dal tempo i tratti che li riplasmano continuamente in quanto nozioni comuni, e quella di vigilare sulla loro portata di verità, sulla loro natura non solo espressiva ma rivelativa (per usare la distinzione di Pareyson), affidata al tempo per la rivelazione ma non tutta esaurita nella realtà contingente che la ospita, è lo sforzo che facciamo sempre in queste pagine.

In questo senso, le potenzialità del concetto di educazione, quelle che sono in grado di riaprire il reale quando quest'ultimo appare asfittico e nella morsa storica di contraddizioni che spengono le motivazioni, non vanno *costruite*, ma *protette*. Non dobbiamo, in altre parole, tener fermo a un concetto *storico* di educazione – quello del dizionario – e cercare qualcuno cui applicarlo, o qualcosa da insegnare comunque (ammaestramenti, pile di manuali su come si fa qualcosa). Né anestetizzare nelle giovani generazioni la conflittualità che chiede educazione, ma non quella che c'è. Il compito è quello di difendere e lasciar dischiudere ciò che di eterno e di eternamente trascendente il reale c'è nelle idee. Ma quella trascendenza interna ai concetti si dischiude a contatto con il reale delle aspirazioni, quello che aspira a superarsi. L'educazione che c'è non soddisfa, ma non tanto le esigenze del mercato o del lavoro, quanto il suo stesso concetto: su questo cerchiamo di lavorare.

Luciana Regina

ON CURRENT EDUCATION

EDITORIAL

What urges us to question the concept of education is its spreading to all realms of reality, its losing the well-defined boundaries that characterized it previously, its self-presentation as unavoidable and at the same time as extremely problematic. To educate oneself and others everywhere, at all stages in life, is seen as a priority that is justified with great reasons, most of them negative, tied to crises of various nature ultimately having to do with *trust* and *trustworthiness*. Education is no longer considered simply as the action of transmission of knowledge and values from the grown-ups (parents, teachers, spiritual guides, community) to the yet immature members of a group; nor does education appear as a preparatory period with a beginning and an end, a period devoted to learning and assimilating at the end of which one is ready to take up one's own role within society.

A common and generally accepted analysis of this phenomenon ties it to the decline of authority, to the polytheism of values, to complexity and change. Educational sources are not reliable because they lie in the past, and the past is in discontinuity with the present. Problems are not consumed through the answers that one finds as their solution; they do not give way to repertoires that can be reused because they have an ever new disquieting/exciting nature, which consists in their generating ever new and discontinuous problems. Change within discontinuity seems to be the central core of the questions that concern education and educability, thus pressing their conceptualization into a grip that explains their unavoidability and instability, their extreme relevance and almost irrelevance.

The change is seemingly so capillary and unforeseeable that it requires a constant dose of adaptation and apprehension, and thus of education. If education is required by environmental conditions that are changed and in constant change, the competence that is always still to be educated can least of all be *transmitted* because it is not in possession of someone who can avail him or herself of it, can consolidate it, can shape it into models and then transfer it.

This awareness does not impede but rather intensifies the effort, which is incessant and almost obsessive, to transform experiential materials into educational tools. The tendency is that of assimilating all contexts in which there is a need to learn new things to the context of the production of outcomes and of planning via goals and markers. One must demonstrate that one is useful, that one is selling a good product that can be weighed, quantified, that will produce tangible outcomes for the consumer, that education has an impact and is not just smoke.

We should also not forget that our cultural and aesthetic climate is very nostalgic for smoke (let us recall Paul Auster's unforgettable screenplay for the movie *Smoke*: «the most precious things are lighter than air») and that the intertwining of these needs happens despite their incompatibility, with alienating effects.

Like in many other human affairs, one applies the automatism of edification—one acts *as if* the extreme need, generated by the crisis, to have even more *adequate* means to confront life, coexistence, work, the prolonged duration and flexibility of all three of them were to generate by itself the resources for adaptation. Except that one then realizes that the resources are not at all adequate (and how could they be?). The issue is that what should be—in terms of needs—then does not necessarily happen.

The most interesting things we have seen these days in the pedagogical field in a broad sense do not lie in the attempts at enforcing order and discipline by suggesting fears of various disfunctionings. Accelerated human beings, filled with “advanced” competencies and without the time to pause, reflect, search, think, realize, recognize themselves, and cross the deserts are prevented from finding their own way to be educated by life, death, truth and its lack, experiences, feelings, failures, alterities because the strategy by which they are driven clings to the obtuse intention of delaying the encounter.

In order that what is real and powerful in things, people, and ideas discloses its educational potentialities we need injections of emptiness; but that would not be enough. We need to gather courage and patience, effort and unconsciousness, and not give up trying to think about these virtues in relation to what they must confront time after time. Nowadays, it is no longer the same courage what we need so as to be fathers, mothers, teachers, and even masters; and yet we are still fathers, mothers, teachers and even masters, and not only of ourselves. We find we are all these things and we find we must reinvent courage and all the other virtues.

The attempt we make in these pages is, as usual, a slalom between the need to historicize concepts and gather from time the features that reshape them constantly as common notions, and the need to guard their being bearers of the truth, to guard their revelatory and not only expressive nature (as Luigi Pareyson would say), which is entrusted to time for its revelation without being entirely exhausted in the contingent reality that hosts it.

In this sense, one should not *build* but rather *protect* the potentialities inherent in the concept of education, the potentialities capable of reopening reality when it appears as stifling and caught in the historical grip of contradictions that kill motivations. In other words, we should not hold onto a *historical* concept of education—the one provided by the dictionary—and look for someone to whom to apply it, or something to teach anyway (teachings, piles of manuals on how to do something). Nor should we anesthetize in the younger generations the conflictuality that demands education, but not the current education. The task is that of defending and letting disclose what, in the ideas, is eternal and eternally transcending reality. The transcendence that is internal to concepts only discloses itself when it is in touch with the reality of aspirations, the reality that aspires to self-overcoming. The current education does not satisfy its own very concept even more than the market needs. We try to work on this.

Luciana Regina

(Translated by Silvia Benso)

TEORIA

Elena Besozzi

L'EDUCAZIONE "POSSIBILE" DENTRO LA CRISI

Abstract

In order to identify the significant elements of the condition of education today, it is important to refer to the socialization models that have become predominant in modern society. One can thus highlight both the features that characterize the crisis of contemporary education and the aspects that make it possible. In the course of this reflection, I will show how the opposition between an education functional to society and an education functional to the subject has become meaningless. I will highlight the bases that ground socialization today. On the basis of an important dimension such as communication, I will discuss intersubjectivity and interdependency. Moreover, I will focus my attention especially on the question of the authority principle and the relation among generations. I will show the weakness of an exclusively informal socialization and thus the importance of communication between grownups and youth that is founded on reciprocal recognition, retrieval of historical time, reciprocity, and responsibility as practice of freedom.

1. Fine di un progetto educativo?

La crisi dell'educazione, nella quale ci dibattiamo oggi, è del tutto evidente sia sul piano generale dei modelli di riferimento sia a livello delle pratiche, in particolare nelle due principali agenzie educative, la famiglia e la scuola. Si tratta di una crisi a tutto campo, di legittimazione, credibilità, fiducia, che intacca la naturale corrispondenza tra la società e l'educazione¹ ed evidenzia, piuttosto, una profonda discontinuità tra funzionamento delle istituzioni educative e strutture sociali, ben visibile per esempio nella caduta di corrispondenza e coerenza tra formazione e occupazione. D'altro canto, l'*impasse* non impedisce di vedere come non si dia società senza educazione². Piuttosto che smarrirsi

¹ Come scriveva Émile Durkheim oltre cento anni fa, «In effetti ogni società, considerata ad un momento determinato del suo sviluppo, ha un sistema d'educazione che si impone agli individui con una forza generalmente irresistibile. È vano credere che noi possiamo allevare i nostri figli come vogliamo». Il brano è tratto da É. DURKHEIM, *L'educazione, la sua natura, la sua funzione*, trad. it. S. Acquaviva, in ID., *La sociologia e l'educazione*, a cura di S. Acquaviva, Newton Compton Italiana, Roma 1971, pp. 29-61; cfr. in particolare il primo capitolo: *L'educazione, la sua natura, la sua funzione*. La citazione è a p. 34.

² È ancora Durkheim a sottolineare come «Se si comincia col domandare a se stessi quale debba essere l'educazione ideale fatta astrazione da qualsiasi condizione di tempo e di luogo, vuol dire che si ammette implicitamente che un sistema educativo nulla ha di reale in se stesso [...]. Quando si studia storicamente la maniera nella quale si sono formati e sviluppati i sistemi d'educazione, ci si accorge che essi dipendono dalla religione, dall'organizzazione politica, dal livello di sviluppo delle scienze, delle

nell'analisi delle cause della crisi (che comunque non vanno sottovalutate), pare opportuno dedicarsi a cogliere le caratteristiche con le quali, di fatto, si contraddistinguono e si realizza l'educazione nella società contemporanea: si tratta, in sostanza, di individuare le condizioni dell'educazione e dell'educabilità³, cogliendone gli aspetti problematici ma anche quelli innovativi.

La crisi dell'educazione viene da lontano. Infatti, fin dagli anni settanta del secolo scorso, è diffusa la consapevolezza di una profonda crisi dell'educazione, particolarmente visibile nelle istituzioni educative e nei sistemi di istruzione e ben documentata da studi e rapporti di indagine, di spessore anche internazionale, come quello di Edgar Faure sulla crisi mondiale dell'educazione⁴. Appare significativa, in questi anni, anche la proposta dei descolarizzatori, a partire dai lavori di I. Illich e di E. Reimer⁵, che decretano la necessità di uscire dalla logica di una scuola in funzione della società e per niente adeguata a molti di coloro che la frequentano e più in generale di superare l'idea del funzionamento societario basato esclusivamente su una visione puramente istituzionale. Anche V. Cesareo, sempre in questi anni, nel considerare lo sviluppo della riflessione sociologica sull'educazione nel nostro paese, raccoglie in volume⁶ i contributi di analisi della crisi della scuola, ritenuta la spia del profondo cambiamento della società nel suo complesso, mostrando come sia già ben individuabile un profondo cambiamento nel modo di intendere il percorso di vita dei soggetti e la collocazione della formazione: non più una concezione lineare e sequenziale, che vede la formazione tutta concentrata nella prima parte dell'esistenza, bensì, con un andamento discontinuo e circolare, un continuo alternarsi di formazione e attività lavorativa, con un impegno rilevante, da parte del soggetto e dei contesti formativi, di ridefinizione e ricomposizione delle diverse esperienze.

condizioni dell'industria ecc. Se li si isola da tutte queste cause storiche, diventano incomprensibili» (*ibidem*, p. 33).

³ La distinzione tra educazione ed educabilità è importante, perché consente di cogliere proprio la distanza che si viene a formare tra un modello e la sua capacità operativa di realizzazione. Infatti, mentre l'educazione consiste in un processo complesso che delinea le modalità generali dell'apprendere e dell'insegnare, che si declinano diversamente nel tempo e nello spazio, l'educabilità circoscrive l'azione educativa e ne definisce quindi l'ambito di realizzabilità e di efficacia. Parlare di educabilità significa quindi individuare i *limiti* che si pongono all'azione educativa, in relazione a fattori storici, ambientali ed individuali.

⁴ Si veda di E. FAURE il *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, trad. it. D. Novacco, Armando, Roma 1973 realizzato per conto dell'Unesco, ma anche i lavori di H. HUSÉN, *Crisi della scuola. Scuola e società in prospettiva 2000*, trad. it. G. Eutizi, Armando, Roma 1974 e *La società che apprende. Verso un nuovo rapporto tra scuola e società*, trad. it. a cura di L. Pagnoncelli, Armando, Roma 1976; di J. PIAGET il lavoro sul futuro dell'educazione (*Dove va l'educazione*, trad. it. I. Brusa, Armando, Roma 1974) e gli importanti lavori di G. GOZZER, *Il capitale invisibile*, vol. I: *25 Rapporti sull'educazione*, Armando, Roma 1975 e vol. II: *L'epoca dei grandi confronti*, Armando, Roma 1976, che presentano tutta una serie di Rapporti sull'educazione nel mondo e quindi sui processi in atto negli anni settanta di destrutturazione e ristrutturazione scolastica.

⁵ Si vedano I. ILLICH, *Descolarizzare la società*, trad. it. E. Capriolo, Mondadori, Milano 1970 e ID., *Rovesciare le istituzioni*, trad. it. A. Monasta, Armando, Roma 1973; E. REIMER, *La scuola è morta*, trad. it. G. Eutizi, Armando, Roma 1973.

⁶ V. CESAREO (a cura di), *La scuola tra crisi e utopia*, La Scuola, Brescia 1974.

Se, negli anni settanta, si prende atto della crisi dell'educazione, soprattutto come crisi strutturale dei sistemi scolastici nel far fronte alla crescente e diversificata domanda di istruzione, è nei decenni successivi che questa crisi si mostra in tutta la sua ampiezza, con implicazioni non solo economiche, bensì soprattutto culturali: sono infatti i valori e le norme di riferimento ad essere toccati direttamente, con una profonda messa in discussione dei rapporti fra le generazioni e quindi della trasmissione normativa e culturale da una generazione all'altra.

La progressiva destrutturazione e fluidificazione dei riferimenti culturali e valoriali condivisi produce uno scenario caratterizzato dall'incertezza e dal rischio, all'interno del quale la crisi dell'educazione si profila non più come semplice rottura rispetto ad un asse tradizionale di riferimento, bensì come vera e propria crisi *endogena*, che appartiene costantemente ai sistemi, alle strutture e pervade la vita stessa degli individui. La realtà contemporanea, di fatto, ci mostra in tutta la sua drammaticità la fine del progetto educativo della modernità, come ben illustrato da Zigmunt Bauman:

«Il coordinamento (forse persino l'armonia preordinata) tra lo sforzo di “razionalizzare” il mondo e lo sforzo di educare esseri razionali adatti ad abitarvi, ossia l'assunto di fondo del progetto educativo moderno, non pare più credibile [...]. La filosofia e la teoria pedagogica si trovano di fronte al compito inconsueto e impegnativo di teorizzare un processo formativo che non è guidato fin dall'inizio da un tipo di bersaglio pianificato in anticipo, di modellare senza conoscere o visualizzare chiaramente il modello cui mirare; un processo che nel caso migliore può far presagire, mai imporre, i propri risultati e che ingloba tale limitazione nella propria struttura; in breve, un processo aperto, interessato più a rimanere aperto che a fornire un prodotto specifico, e timoroso più di una conclusione prematura che della prospettiva di un'eterna inconcludenza»⁷.

2. La crisi del rapporto società-educazione e la fluidificazione dei modelli tradizionali

Per poter individuare gli elementi significativi delle condizioni dell'educazione oggi, è importante un recupero dei modelli tradizionali di riferimento, che portano a mettere in luce i fattori che caratterizzano la crisi, ma soprattutto consentono di delineare gli aspetti portanti dell'educazione oggi.

I brevi cenni ad una ricostruzione di una storia della crisi in educazione portano a sottolineare come, a ragion veduta, si sia di fronte ad una vera e propria crisi del rapporto società-educazione e, soprattutto, alla *fine di un rapporto di dipendenza* stretta e lineare⁸, dove l'educazione rappresenta un ambito di scopi e di pratiche definiti alla luce delle aspettative sociali e delle istanze culturali della società di riferimento. È abbastanza evidente come questo modo di concepire il legame tra società ed educazione sia possibile solo alla luce di certe condizioni sociali, che sono la stabilità, la chiarezza dei riferimenti valoriali e normativi e la loro ampia condivisione. Condizioni che sono in larga misura venute meno nella società contemporanea, nella quale si è di fatto indebolita la

⁷ Z. BAUMAN, *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*, trad. it. G. Arganese, Il Mulino, Bologna 2002, pp. 175-176.

⁸ Per una discussione più approfondita del rapporto educazione-società e della sua trasformazione rimando a E. BESOZZI, *Società, cultura, educazione*, Carocci, Roma 2006.

possibilità di concepire le azioni educative come perfettamente congruenti con istanze sociali, culturali e morali collettivamente condivise.

Più in generale, si può ritenere che l'indebolimento del legame tra società ed educazione e la discontinuità e precarietà dell'azione educativa siano legati alla caduta di un modello generale di società, fondato sulla "fede" nel progresso, sulla proiezione del presente in un futuro possibile e migliore e quindi su un'ampia fiducia nel soggetto razionale, autore consapevole del proprio progetto di vita, radicato in un progetto societario più ampio ma perfettamente congruente con esso. Possiamo parlare, a ragion veduta, quindi, di crisi del modello tradizionale di educazione-socializzazione⁹, definito in generale come modello *integrazionista*¹⁰.

Il modello integrazionista poggia infatti su una concezione teorica di fondo che esprime una stretta connessione tra i diversi sistemi o parti della società e quindi su un suo funzionamento ottimale dato proprio dalla diversificazione-specializzazione, ma anche, al contempo, dalla profonda condivisione di scopi e norme. La socializzazione delle nuove generazioni e la stessa socializzazione (o ri-socializzazione) in età adulta, quando necessaria, per esempio in ambito lavorativo, corrisponde pertanto ad un processo che porta il soggetto a sviluppare le proprie motivazioni e capacità in funzione delle aspettative sociali, traendone soddisfazione e benefici anche sul piano personale. Il soggetto è ritenuto capace di azione razionale, in funzione di obiettivi interiorizzati nel corso del processo di crescita, e in grado di agire in modo congruente con le aspettative di ruolo. La socializzazione rappresenta quindi un vero e proprio punto di incontro tra individuo e società, dove la società definisce le coordinate e la direzione delle azioni e intenzioni individuali.

Il progressivo indebolimento di questo punto di incontro contrassegna chiaramente anche la crisi dell'educazione nella società contemporanea, che deve fare i conti con uno scenario di riferimento profondamente cambiato, contrassegnato dall'incertezza e dall'ambivalenza, tra enfasi individualistiche e spinte all'omologazione, nella compresenza di più punti di vista anche contraddittori e con molte tensioni e conflitti,

⁹ è evidente che questi due termini non sono sinonimi. Per le scienze sociali, il termine socializzazione appare più ampio che non quello di educazione, ritenuto applicabile ai processi educativi intenzionali e formalizzati, mentre la socializzazione comprende anche tutto ciò che concorre, direttamente o indirettamente, a produrre società, cultura, relazioni sociali. In questo contributo, viene quindi usata più propriamente l'espressione "modelli di socializzazione", in quanto ritenuta più esaustiva dell'ampio processo al quale si fa riferimento, quello della costruzione dell'essere sociale, della sua appartenenza e partecipazione alla vita sociale. Per "modello di socializzazione" si intende quindi una forma generale e definita con cui è possibile rappresentare la socializzazione e i suoi diversi aspetti. Si tratta di una rappresentazione in forma di astrazione, che ricostruisce, ai fini di una migliore comprensione, le linee portanti di una determinata concezione della socializzazione.

¹⁰ Non è possibile affrontare in questa sede l'esame approfondito dello sviluppo e del consolidamento del modello integrazionista di socializzazione, fondato su basi teoriche generali molto articolate e che si sono man mano arricchite di contributi di rilievo come quello di Talcott Parsons, sociologo statunitense che ha elaborato una corposa teoria generale di spiegazione del funzionamento dei sistemi sociali e quindi anche della socializzazione delle nuove generazioni. Di questo autore, ai fini di queste riflessioni, si veda *Il sistema sociale* (1951), trad. it. A. Cottino, Comunità, Milano 1981 e *Sistemi di società* (1971), trad. it. D. Pianciola, Il Mulino, Bologna 1973.

che rendono altamente problematiche la convivenza e la coesione sociale, sottoposte a continue negoziazioni e mediazioni.

Il sociologo inglese Anthony Giddens chiarisce bene che cosa significhi vivere in una società post-tradizionale:

«un universo sociale d'azione e di esperienze realmente nuovo. Che genere di ordine sociale è, o potrebbe diventare? È, come ho detto, una società globale, non nel senso di una società mondiale bensì di una società a “spazio indefinito”. È una società dove i legami sociali devono essere effettivamente creati, piuttosto che ereditati dal passato: sia personalmente sia collettivamente questa è un'impresa difficile, ma che allo stesso tempo offre possibilità di grandi soddisfazioni e guadagni. È decentrata in termini di autorità, ma ri-centrata in termini di opportunità e dilemmi, perché focalizzata su nuove forme di interdipendenza. Considerare il narcisismo, o persino l'individualismo come l'essenza di un ordine post-tradizionale è un errore [...]. Nella sfera della vita interpersonale, aprirsi all'altro è la condizione fondamentale della solidarietà sociale»¹¹.

La diluizione dello scenario della modernità, al di là dei disorientamenti, mostra quindi anche la possibilità di concepire *un modo nuovo di pensare e realizzare il rapporto società, cultura, educazione*. Si tratta di un quadro di riferimento non più basato su gerarchie e dipendenza, bensì definibile nella *inter-dipendenza*, cioè nel riconoscimento tanto dell'autonomia di ogni specifica realtà – individuale o aggregata – quanto della necessità di sviluppare un legame in forma nuova, che apprezza la capacità – da parte di singoli, gruppi, realtà associative, istituzioni – di rielaborazione attiva delle aspettative e delle azioni reciproche. Nel rapporto tra società ed educazione acquistano centralità l'esperienza individuale e intersoggettiva, che si ricollegano continuamente, in un andamento circolare, con le diverse realtà istituzionali e non. In sostanza, l'esperienza sociale si costruisce a partire dal principio di soggettivizzazione, ma l'individualità è continuamente sottoposta a tensioni, a un lavoro ininterrotto di identificazione e di presa di distanza, che attiva la realtà sociale e i rapporti in essa esistenti¹².

Il principio della inter-dipendenza è fondamentale nel rendere possibile la costruzione del legame sociale e quindi il superamento di quella *disgiunzione* tra ambiti di vita e contesti di esperienza che è particolarmente evidente nella tarda modernità e che ha dato luogo anche a una concezione dell'educazione in chiave critica e conflittuale. La seconda metà del novecento è infatti attraversata da istanze conflittualiste, che hanno fatto emergere l'esistenza di profonde disuguaglianze nei percorsi formativi, ma anche di molte divergenze nei modi di intendere l'agire individuale e collettivo e il funzionamento istituzionale. Si sviluppa, pertanto, dagli anni settanta del secolo scorso, un *modello conflittualista* della socializzazione, volto a svelare l'esistenza sia del conflitto (tra le classi), sia del potere e del dominio insito nei processi educativi, ritenuti strumento di manipolazione, di coercizione e di riproduzione nelle mani delle classi dominanti. Il modello conflittualista è un modello *critico*, che fa emergere aspetti spesso trascurati nell'analisi dei processi educativi, e si presenta come una concezione propositiva di azioni di resistenza e di emancipazione da parte di chi subisce il dominio. La categoria del conflitto è quindi anche rivelatrice di modalità sociali di esprimere istanze, bisogni,

¹¹ A. GIDDENS, *Vivere in una società post-tradizionale*, in U. BECK-A. GIDDENS-S. LASH, *Modernizzazione riflessiva*, trad. it. Laura Pelaschiar, Jvana Golubovic e Laura Papo, Asterios Editore, Trieste 1999, p. 158.

¹² Cfr. F. DUBET, *Sociologie de l'expérience*, Editions du Seuil, Paris 1994, p. 255.

orientamenti eterogenei alla luce delle posizioni sociali occupate dai soggetti e dai gruppi sociali¹³.

Nella società contemporanea, tuttavia, tanto la categoria del consenso quanto quella del conflitto non appaiono più sufficienti a descrivere e interpretare la realtà sociale di riferimento, ma soprattutto a individuare le basi su cui poggiano le possibilità di intesa, di coesione e di solidarietà sociale.

Come si è visto, è proprio la concezione dell'interdipendenza a rendere possibile il superamento tanto di una visione conformistica del rapporto individuo-società quanto di quella conflittualista, incorporandone di fatto entrambe le istanze o bisogni sociali e individuali, quella del consenso, integrazione, appartenenza e quella della presa di distanza, della differenza e della rivendicazione. L'inter-dipendenza fa riferimento, in senso generale, ad una visione sistemica della società, nella quale le diverse parti o sottosistemi vengono definiti come autonomi, ma al contempo vincolati dalla necessità di stare in relazione e quindi di comunicare¹⁴. L'interdipendenza appare pertanto la modalità adeguata per concepire anche il rapporto tra educazione e società (tra educazione e i diversi sistemi sociale, politico, economico, culturale), e la circolarità risulta essere un movimento di andata e ritorno imprescindibile della comunicazione fra i sistemi e in specifico del rapporto che intercorre tra educazione e società. L'aspetto più importante di questa nuova concezione del rapporto tra la società e la dimensione dell'educazione e della formazione è dato dal riconoscimento di gradi elevati di autonomia della realtà educativa, non più semplicemente luogo di esecuzione di un mandato societario, bensì ambito che rielabora e costruisce a sua volta realtà sociale e culturale, non limitandosi più semplicemente a trasmettere un patrimonio culturale consolidato e condiviso alle nuove generazioni.

3. *La centralità della comunicazione*

Intersoggettività, interdipendenza e comunicazione sono termini di riferimento che hanno dato luogo, a partire dagli anni novanta del secolo scorso, a un modo diverso di concepire i legami sociali e i rapporti tra generazioni e quindi anche a un modello di socializzazione basato sulla centralità del soggetto e la sua capacità di comunicare. Si tratta di un *modello interazionista-comunicativo* di socializzazione¹⁵, che assume come

¹³ L'analisi in chiave conflittualista della socializzazione è chiaramente presente in autori importanti come Pierre Bourdieu e in tutti gli esponenti della Scuola di Francoforte (come T.L.W. Adorno, M. Horkheimer, E. Fromm, H. Marcuse, J. Habermas).

¹⁴ L'approccio sistemico al quale facciamo qui riferimento rimanda più in generale alle teorie sistemiche che anche nella riflessione sociologica si sviluppano sia come revisione di un impianto d'analisi funzionalista (è il caso del sociologo americano Talcott Parsons nella sua fase di lavoro più matura: cfr. T. PARSONS, *Sistemi di società*, ed. cit.) sia come sviluppo di un'analisi della società e del suo funzionamento (si vedano in particolare i lavori del sociologo tedesco Niklas Luhmann, e in particolare il suo *Sistemi sociali*, trad. it. A. Febbrajo e R. Schmidt, Il Mulino, Bologna 1990).

¹⁵ Il modello interazionista-comunicativo di socializzazione ha come basi di riferimento l'interazionismo simbolico (G.H. Mead, H. Blumer) e l'elaborazione sociologica, da parte di A. Schütz, della fenomenologia, con riferimento diretto a E. Husserl. Per un approfondimento dello sviluppo

categoria di riferimento la produzione-attribuzione di significati alle situazioni e alle azioni reciproche, attraverso le inter-azioni dei soggetti, le loro interpretazioni della realtà, la intersoggettività e quindi la comunicazione. Il modello interazionista-comunicativo enfatizza il “farsi della realtà sociale”. In sostanza, la realtà sociale e culturale in cui sono immersi i soggetti non è soltanto un riferimento imprescindibile che deve essere continuamente riaffermato, bensì uno scenario all'interno del quale essi si muovono, modificandolo attraverso le loro continue azioni, reazioni, interpretazioni.

Il modello comunicativo quindi enfatizza i soggetti piuttosto che i ruoli, l'espressività del singolo piuttosto che la forma delle relazioni. Appaiono pertanto rilevanti le competenze relazionali e comunicative, al contempo una risorsa per l'apprendimento e un terreno privilegiato per lo sviluppo di sé e del legame sociale. Per esempio, la classe scolastica non è più semplicemente “specchio” del mondo più ampio e orientata a preparare i soggetti per compiti e ruoli adulti; piuttosto, la classe scolastica si delinea come una comunità di pratiche centrata sulla mediazione continua di esperienze plurime, spesso frutto a loro volta di esperienze mediate in ambienti esterni alla scuola come quello della fruizione televisiva o della navigazione in internet.

Richiamandosi all'interazionismo simbolico e alla teoria critica, J. Habermas¹⁶ ritiene che una socializzazione riuscita metta in luce la capacità dell'individuo di interpretare determinati ruoli sociali, di osservare le norme in modo autoriflessivo e di partecipare all'interazione sociale come agente autocosciente. L'analisi dell'efficacia della socializzazione si sposta quindi dalla prospettiva della conservazione dell'ordine e dell'integrazione sociale alla valorizzazione del soggetto in termini di autonomia individuale e di autorealizzazione. Come vedremo anche più avanti, l'esigenza di spiegare gli effetti della socializzazione formale e informale, che si svolge lungo tutto l'arco della vita, sulla formazione dell'identità, ma anche i suoi legami con le trasformazioni del sistema occupazionale e con il sistema della comunicazione mediatizzata, appare come un impegno ineludibile nella comprensione della realtà educativa contemporanea.

All'interno di queste riflessioni, è opportuno a questo punto un approfondimento sulla diversa matrice di fondo dei tre modelli di socializzazione qui delineati. Se il modello struttural-funzionalista ha come assunto di base l'integrazione e quello conflittualista lo svelamento della struttura di potere e di manipolazione, quello interazionista-comunicativo ha la sua struttura portante nella comunicazione. E con ciò viene in primo piano il radicale cambiamento nei modelli di socializzazione, dato dalla *svolta comunicativa* nell'analisi dei processi sociali. Si tratta di un passaggio di grande rilevanza che, a distanza di tempo, possiamo leggere come convergenza di tanti approcci diversi verso un nuovo paradigma, quello che afferma che “la società è comunicazione”¹⁷. In specifico, essi forniscono elementi di analisi dei processi di

sociologico di queste riflessioni si veda P.L. BERGER-T. LUCKMANN, trad. it. M. Sofri Innocenti e A. Sofri Peretti, *La realtà come costruzione sociale*, Il Mulino, Bologna 1969.

¹⁶ Si veda J. HABERMAS, *Cultura e critica (1973)*, trad. it. N. Paoli e S. Vertone, Einaudi, Torino 1980.

¹⁷ In questa proposizione si riassume di fatto, in modo onnicomprensivo, un orientamento generale piuttosto che un nuovo approccio teorico unitario. Infatti, la svolta comunicativa è la risultante di una convergenza di aspetti teorici eterogenei, provenienti da diverse correnti di pensiero: fenomenologia, ermeneutica, de-costruzionismo, costruttivismo, interazionismo simbolico, ecc. con importanti implicazioni per le scienze sociali e per la riflessione sull'educazione.

socializzazione in chiave comunicativa e quindi la giustificazione teorica dell'elaborazione di un nuovo paradigma interpretativo, chiaramente fondato a partire da una centralità del soggetto e della sua capacità di produzione simbolica, il quale, nel corso delle interazioni sociali, costruisce la propria identità.

Se si può rilevare che esistono “diverse anime” della svolta comunicativa, in relazione ad approcci teorici diversi e all'influenza di altre discipline come la filosofia, l'antropologia o la psicologia sulla riflessione più propriamente sociologica, tuttavia è possibile anche cogliere l'esistenza di alcuni elementi comuni che contribuiscono a delineare un paradigma comunicativo di interpretazione della realtà sociale e in specifico dei processi educativi.

Senza altro, si può affermare che in genere la centralità di tutte le teorie comunicative è data, come si è visto, dalla rilevanza assegnata da un lato all'intersoggettività e dall'altro all'interdipendenza, di solito con un'enfasi su una prospettiva micro, che valorizza la vita quotidiana e l'esperienza di senso comune nel primo caso e macro nel secondo, che soprattutto tratta di relazione tra sistemi.

Nella prospettiva micro, di analisi della realtà sociale a partire dal “mondo della vita” (*Lebenswelt*), dalla “realtà data per scontata”, fenomenologia e interazionismo simbolico contribuiscono a portare all'attenzione della sociologia un'analisi dell'intersoggettività e dei rapporti interpersonali, all'interno dei quali si producono e si ri-producono i significati e le concezioni della realtà: il mondo della vita quotidiana, il linguaggio, l'interazione, strutturano l'esperienza conoscitiva e comunicativa del soggetto, un'esperienza che evidenzia chiaramente, nel suo carattere inter-soggettivo, l'esistenza di un Noi. Più in generale, si può osservare come quest'attenzione ai processi microsociale e alla costruzione della realtà tramite le azioni reciproche degli individui presenti implicazioni importanti per l'analisi di come si struttura l'esperienza sociale, definibile innanzitutto come esperienza dell'Altro; è proprio l'enfasi sugli aspetti dell'“interazione con”, della “relazione” a dare conto dell'importanza assegnata alla comunicazione, all'interno della quale acquistano significatività tanto la realtà oggettiva (macro) quanto quella soggettiva (micro). Questo dinamismo attribuito all'azione dei soggetti getta le basi per una ricomposizione della distinzione tra teorie micro e teorie macro¹⁸ nella lettura della società e quindi anche dei processi educativi. Seguendo questa interpretazione della prospettiva interazionista-fenomenologica, si può osservare come sia errato ritenerla una prospettiva chiusa sul soggetto e sul suo microcosmo e poco aperta quindi all'analisi dell'importanza della struttura sociale e dei contesti istituzionali di riferimento. In realtà, la prospettiva degli interazionisti, se da un lato valorizza il soggetto e le sue relazioni primarie, d'altro canto dà ampiamente conto dell'importanza strategica della realtà oggettiva, come di quella realtà che rende possibile l'avvio dell'esperienza sociale e individuale di ciascuno di noi e come tale si presenta al soggetto anche in forma impositiva e coercitiva, costringendolo ad apprendere all'interno di valori, norme, regole socialmente condivisi. Pare inoltre importante sottolineare anche l'altro aspetto qualificante la prospettiva interazionista-fenomenologica, quello che

¹⁸ Per il dibattito sulla contrapposizione tra teorie micro e teorie macro nelle scienze sociali, particolarmente vivace alla fine degli anni ottanta del secolo scorso, si rimanda a L. BOVONE-G. ROVATI, *Sociologie micro, sociologie macro*, Vita e Pensiero, Milano 1988.

considera il soggetto come competente sul piano cognitivo e relazionale e capace di riflessività, ciò che rende possibile la costruttività sociale e la presa di distanza, in breve la reinterpretazione del “mondo dato per scontato”.

Nell’ambito delle considerazioni sulla svolta comunicativa nelle scienze sociali e le sue ricadute sui processi educativi può essere collocato anche un livello di analisi macro, riferito alla realtà del funzionamento della società nel suo complesso. In specifico, è importante un accenno al punto di vista del sociologo tedesco Niklas Luhmann, la cui influenza nel dibattito sociologico, anche in Italia, è stata significativa nel diffondere soprattutto una prospettiva di analisi sistemica alternativa a quella del sociologo americano Talcott Parsons. Per Luhmann la comunicazione è una vera e propria azione costruita dal sistema, una sua prestazione, che avviene in base a una capacità selettiva propria del sistema, non pre-definita da alcun orientamento all’agire, bensì collocata all’interno di una valutazione delle possibilità e delle circostanze e da un’attribuzione di senso che si realizza, in modo contingente, all’interno della comunicazione tra sistemi.

Le applicazioni dell’approccio sistemico all’analisi degli scopi e del funzionamento del sistema educativo portano Luhmann, in collaborazione con Schorr¹⁹ (1988), a mettere in evidenza come anche il sistema scolastico sia stato sottoposto a un processo di differenziazione funzionale che lo ha portato, nelle diverse contingenze storiche, a modificarsi radicalmente al suo interno e rispetto all’ambiente. Si tratta soprattutto di un cambiamento radicale di funzione, quindi di finalità²⁰: all’inizio il sistema educativo svolge la funzione di educazione per la *perfezione umana* (volta sostanzialmente alla elevazione verso Dio), successivamente, la preoccupazione è per la *formazione* (costruita su individualità e universalità) e più di recente la finalità è la *capacità di apprendere*, che descrive puntualmente la situazione di transizione che stiamo vivendo all’interno della realtà formativa, in cui l’apprendimento, più che come un processo di elevazione umana al di là delle situazioni mondane e riservato di fatto a pochi, o come uno sviluppo del singolo soggetto in relazione a precise aspettative sociali, si configura come un “apprendere l’apprendere”, cioè come acquisizione di capacità spendibili sempre e ovunque.

La complessa analisi di Luhmann e Schorr ha lasciato una traccia significativa sia nell’affermare l’autonomia di ogni sistema sia nel considerare come fondamentale la comunicazione con l’ambiente, pena l’impoverimento e il dissolvimento del sistema stesso, che invece deve intrattenere continue relazioni con gli altri sistemi, che sono per lui “ambiente” e verso i quali a sua volta si definisce come “ambiente”.

Intersoggettività e interdipendenza rappresentano, anche solo da questi brevi cenni, due tratti costitutivi della svolta comunicativa, che consente lo sviluppo di un punto di vista dinamico, processuale nell’analisi della realtà sociale, con la valorizzazione di più livelli e momenti dei processi di interazione e di strutturazione²¹: in tal modo, è possibile pervenire a una migliore comprensione sia del funzionamento e degli esiti dei processi educativi sia delle loro profonde connessioni con la cultura di riferimento sia infine della

¹⁹ N. LUHMANN-E. SCHORR, *Il sistema educativo. Problemi di riflessività*, trad. it. E. Koetti Cerretti e P. Cipolletta, Armando, Roma 1988.

²⁰ Cfr. *ibidem*, pp. 66-103.

²¹ M. ARCHER, *La morfogenesi della società*, trad. it. M. Bortolini, Franco Angeli, Milano 1997; ID., *La conversazione interiore*, trad.it. P. Boccagni, Erickson, Trento 2006.

rielaborazione culturale e della trasformazione delle stesse istituzioni educative da parte dei soggetti che vivono e si relazionano al loro interno.

Un approfondimento che merita attenzione, all'interno di questa esplorazione della questione dell'educazione nella società contemporanea, riguarda la formazione dell'identità. Essa si costituisce all'interno di una reciprocità tra sistema psichico e sistema sociale, ma, al contempo, implica la possibilità, da parte del soggetto e grazie alla sua attività riflessiva, di una presa di distanza rispetto alla realtà sociale esterna.

Nei tre modelli di socializzazione considerati, l'identità si presenta secondo una concezione profondamente diversa. Mentre il modello integrazionista sviluppa una concezione sostanziale dell'identità, forte, acquisitiva e realizzativa, ben strutturata e stabile nel tempo, perché fortemente radicata su un modello culturale e normativo di riferimento, il modello conflittualista mette in evidenza lo sviluppo di identità settoriali, separate secondo la linea del potere, della ricchezza, dell'appartenenza di classe: viene quindi in luce il conflitto tra identità diverse e il tentativo da parte di qualche forma di identità (sociale, culturale o etnica) di dominare, manipolare l'identità altrui. Nel modello interazionista-comunicativo, l'identità viene invece considerata come processo di continua definizione e ridefinizione, un'identità *narrativa*²², aperta, flessibile, plurale, che esprime una dialettica e una riflessività tra definizioni e pressioni sociali e autodefinizione del Sé, con uno stretto intreccio tra identità e alterità. Nel Sé narrativo si delinea come rilevante tanto la processualità quanto l'esperienza dell'altro: la storia del Sé, l'autobiografia, la narrazione di Sé a se stesso costituiscono il luogo della riunificazione e della stabilità dell'identità. Si tratta di un processo circolare e connettivo, che descrive una ricorsività tra il soggetto e i suoi legami sociali. Questa concezione processuale e narrativa dell'identità consente il superamento di quella visione classica dell'identità come data una volta per tutte, sostanza metafisica del soggetto, sua fondazione e regolazione. A un concetto statico di identità si sostituisce un concetto dinamico, ma non per questo liberatorio rispetto alla responsabilità. Infatti, molti autori²³ individuano proprio nella "capacità di rispondere", di "mantenere una promessa", il nucleo essenziale dell'identità narrativa, il luogo dove azione e agente coincidono.

4. L'educazione "possibile" nella società contemporanea

Come si è visto, è nel corso degli anni novanta che si sviluppa l'analisi delle nuove condizioni sociali e culturali in cui avviene la socializzazione delle nuove generazioni. Da un lato, è evidente la fine dell'ultrasocializzazione, a fronte di una progressiva erosione di una matrice culturale comune e condivisa, che conferma l'esistenza di uno scenario di policentrismo formativo e di pluralismo culturale, peraltro già ampiamente tematizzato negli anni settanta. Dall'altro, si profila in modo consistente l'ipotesi dell'iposocializzazione, in relazione ad un indebolimento degli stili educativi fondati sull'autorità e sulla progettualità sociale.

²² È in particolare Paul Ricoeur a parlare di *identità narrativa*: cfr. P. RICOEUR, *Sé come un altro* (1990), trad. it. a cura di D. Iannotta, Jaca Book, Milano 1993.

²³ Si veda per esempio, oltre a P. Ricoeur, il contributo di A. MELUCCI, *Il gioco dell'io. Il cambiamento di sé in una società globale*, Feltrinelli, Milano 1992.

Tuttavia, il dibattito sulle condizioni dell'educazione, dagli anni novanta fino a tempi più recenti, rischia di fatto di finire nelle secche delle contrapposizioni sterili o nel ripiegamento rinunciatario, che dichiara la disfatta del mondo adulto nei confronti dell'educazione delle nuove generazioni.

Una prima contrapposizione, che emerge negli anni novanta, è quella tra educazione e socializzazione, dove l'educazione viene descritta come il luogo – ormai obsoleto – della mediazione trasmissiva culturale e sociale, con una relazione verticale, centrata sull'autorità e autorevolezza dell'adulto, che avvia e sostiene nell'educando una tensione a crescere, finalizzata e orientata socialmente; d'altro canto, la socializzazione viene definita in termini di relazione simmetrica, che ha luogo soprattutto nella realtà dell'esperienza tra pari, all'interno della quale si sviluppa una comunicazione caratterizzata dall'immediatezza simpatetica circa orientamenti e stili cognitivi o comportamentali apprezzati in modo contingente, situazionale²⁴.

Questa disgiunzione tra educazione e socializzazione porta anche ad avanzare, sempre nel dibattito degli anni novanta, l'ipotesi della “socializzazione leggera” o “socializzazione a bassa definizione”²⁵, che descrive una socializzazione ormai priva di riferimenti adulti forti, de-istituzionalizzata, e, soprattutto, legata alla presenza di una ridondanza informativa e comunicativa. Gli esiti di una tale socializzazione sono peraltro descritti come altamente problematici: soggetti con identità debole, privi di criteri di riferimento, o soggetti in balia degli eventi o delle mode, o ancora soggetti molto informati, ma poco capaci di azioni mirate, di progettualità, di sviluppo di legami sociali²⁶.

Un'altra contrapposizione, sempre più evidente oggi, è quella tra educazione e comunicazione: a contesti formali (educativi) si oppongono contesti informali, ricchi sul piano comunicativo, dove si realizza una forte relazionalità emotivo-affettiva (come per esempio nei *social network*). È il fascino della comunicazione fine a se stessa, della comunicazione faticata, tendente al “parlare per parlare”, tipica delle chat,²⁷ che offre molte opportunità di espressione di sé, che enfatizza la relazionalità, ma senza progetto o direzione, in una gratuità dello scambio che illude di non avere vincoli e di poter pensare la propria esistenza solo ed esclusivamente come *divertissement*, esibizione di sé, messa alla prova delle proprie performances. L'ambito della comunicazione corrisponderebbe pertanto all'espressione di un sé esperienziale, emotivo, contingente, mentre nell'educazione formalizzata e istituzionalizzata il sé si ritrae per lasciare il posto a regole e rituali che possono essere anche considerati del tutto vuoti o insignificanti per il soggetto. Lo stesso processo conoscitivo viene concepito in qualche misura in forma semplificata, attribuendogli un carattere di “immediatezza” e di corrispondenza stretta con l'intensità e la ridondanza delle informazioni circolanti.

Con lo scopo di individuare le condizioni dell'educabilità oggi, ci si rende conto di come queste contrapposizioni non consentano di uscire da un'*impasse* tanto teorica,

²⁴ Cfr. M. MORCELLINI, *Passaggio al futuro. La socializzazione nell'età dei mass media*, Franco Angeli, Milano 1992.

²⁵ Cfr. S. MARTELLI (a cura di), *Videosocializzazione. Processi educativi e nuovi media*, Franco Angeli, Milano 1996 e M. MORCELLINI, *op.cit.*

²⁶ Cfr. S. MARTELLI (a cura di), *op.cit.*

²⁷ Cfr. D. SALZANO, *Etnografie della rete. Pratiche comunicative on line e off line*, Franco Angeli, Milano 2008.

quanto pratica e, soprattutto, non contribuiscano allo sviluppo di un nuovo paradigma interpretativo sia dei bisogni educativi sia delle condizioni e delle modalità della socializzazione. In sostanza, assumere l'immediatezza, la spontaneità, l'occasionalità, la contingenza come tratti caratterizzanti la socializzazione contemporanea, leggera e a bassa definizione, significa finire in un vicolo cieco e decretare la fine della socializzazione ma anche dell'educazione.

La questione della comunicazione appare in ogni caso cruciale nel delineare le condizioni dell'educabilità oggi e della formazione del soggetto in quanto capace di stabilire legami con gli altri. In questa discussione sulla base comunicativa dell'educazione contemporanea, può essere opportunamente collocato l'approccio della "sociologia relazionale" di P. Donati proprio nella sua proposta di un superamento della visione "puramente comunicativa", interpretata come implosione nel particolarismo delle istanze individuali, e con un rilancio invece della dimensione del legame sociale come ineludibile dimensione dell'esperienza dell'altro e dello sviluppo della solidarietà sociale²⁸. In questa prospettiva, la dimensione comunicativa si carica di contenuti e quindi di una prospettiva valoriale e regolativa. Se, su un piano puramente teorico, si potrebbe discutere a lungo sull'opportunità di una contrapposizione tra approccio comunicativo e approccio relazionale, in cui la comunicazione è interpretata da P. Donati (in modo a nostro avviso riduttivo) come pura interazione senza vincoli, tuttavia, spostandosi su un piano prospettico, si può cogliere l'apporto significativo della sociologia relazionale al dibattito educazione-comunicazione, soprattutto come stimolo a uscire dalle secche della contrapposizione per esplorare invece una ri-fondazione del paradigma comunicativo in chiave eminentemente relazionale, cioè come "legame con", quindi come esperienza dell'altro da sé, fondamentale per l'acquisizione di identità e per lo sviluppo della capacità di vivere in società. Di fatto, recenti contributi sulla socializzazione mettono particolarmente in luce come la debolezza del modello comunicativo di socializzazione stia proprio nel suo definirsi a partire dal soggetto mettendosi in una prospettiva puramente individualistica²⁹. La socializzazione in questa direzione subisce uno svuotamento di obiettivi e di contenuti ed è solo attraverso una considerazione delle due facce dell'identità – quella individuale e quella sociale – così come dei due poli della socializzazione – quello valoriale-normativo e quello cognitivo-affettivo – che si mantiene la possibilità di pensare la socializzazione anche nella società contemporanea.

Affermare l'importanza fondamentale della base comunicativa dell'educazione contemporanea significa richiamare le due categorie fondanti più volte menzionate, quella della inter-soggettività e quella della inter-dipendenza. Questo porta a ritrovare nelle condizioni dell'educabilità riferimenti importanti, come la dimensione dell'alterità e dei legami o connessioni sia tra persone sia tra ambiti o contesti, in una prospettiva spaziale e temporale.

²⁸ Della corposa produzione scientifica di P. DONATI, si veda il recente *Sociologia della relazione*, Il Mulino, Bologna 2013. Per quanto riguarda più in specifico la socializzazione, il riferimento è G. ROSSI, *Il processo di socializzazione*, in P. DONATI, (a cura di), *Sociologia. Una introduzione allo studio della società*, Cedam, Padova 2006, pp. 63-101.

²⁹ Cfr. A.M. MACCARINI, *Lezioni di sociologia dell'educazione*, Cedam, Padova 2003.

Più analiticamente, possiamo sottolineare l'importanza di un aspetto che si rivela cruciale per una rigorosa fondazione dell'educazione oggi. Si tratta *del principio di autorità*, che si riallaccia direttamente alla questione del rapporto fra generazioni. Molti autori ritengono che la crisi che stiamo tuttora vivendo sul piano sociale e culturale sia da collegarsi direttamente «a un'eclissi – o forse a un tracollo – del principio di autorità [...] fondato sull'esistenza di un bene condiviso, di un medesimo obiettivo per tutti»³⁰. Il principio di autorità si fonda sull'antiorità, su qualcosa che viene prima, precede e legittima la posizione di comando e di responsabilità (dell'anziano, dell'adulto) rispetto a chi non ha ancora capacità e maturità sufficienti per gestire autonomamente la propria vita. È il principio di anteriorità-autorità che rende possibile la trasmissione della cultura secondo una linea di continuità temporale e generazionale che garantisce l'esistenza della comunità anche per il futuro e non solo per il presente³¹.

È evidente come questa crisi dell'autorità segni profondamente la relazione adulti-giovani, nella quale l'asimmetria è ridotta al minimo per enfatizzare invece la dimensione del tutto paritaria della pura relazionalità, con conseguenze importanti sulla possibilità di diventare adulti da parte degli adolescenti.

Anche F. Furedi, in un suo recente volume³², sottolinea come la crisi del principio di autorità sia in sostanza una crisi del legame inter-generazionale a sua volta esito della profonda crisi di identità della società. «Quando la società adulta smette di riconoscersi nei suoi valori di riferimento, perde la capacità di insegnare ai giovani un nuovo sistema di significati»³³. Questo autore non solo riallaccia la questione dell'autorità al rapporto tra le generazioni, ma la colloca anche nel tempo e nello spazio, assegnandole un valore morale oltre che culturale. Il principio di autorità in sostanza lega alle radici del passato l'attualità e vitalità del presente e rende possibile il futuro. La base comunicativa dell'educazione contemporanea sollecita pertanto un recupero della dialogicità e della narrazione, che consentano non solo una ricomposizione temporale e spaziale dell'incontro e dello scambio tra generazioni, bensì anche un loro riconoscimento reciproco, indispensabile base di partenza del dialogo e della ricerca di senso.

³⁰ M. BENASAYAG-G. SCHMIT, *L'epoca delle passioni tristi*, trad. it. E. Missana, Feltrinelli, Milano 2005, pp. 25-29.

³¹ Cfr. *ibidem*, pp.29-30.

³² Cfr. F. FUREDI, *Fatica sprecata. Perché la scuola oggi non funziona*, Vita e Pensiero, Milano 2012.

³³ *Ibidem*, p. 84.

Giovanni Maddalena

GESTO COMPLETO:
UNO STRUMENTO PRAGMATISTA PER L'EDUCAZIONE

Abstract

Classic pragmatists proposed different tools for inquiry and education. John Dewey's method of problem solving is the most known of them all and represents the pragmatists' deep attitude toward a continuous conception of theory and practice. However, Dewey and the other pragmatists failed to understand the rationale of this continuity as a different conception of synthesis. Therefore, they did not propose tools or systems of education wholly different and complementary to the usual ones based on analysis.

Here, I want to introduce a tool for education based on synthesis understood as "recognizing identity through change." The tool is named "complete gesture," an action with a beginning and an end that carries on a meaning (from gero, meaning "I bear, I carry on"), making us understand something new and not conceptual.

The paper 1) will present the phenomenological and semiotic characteristics of complete gestures and 2) will apply this tool to education by focusing on learning by gestures as re-performance, on the relationship between master and student, and on the value of fallibilism and critique.

Il pragmatismo è notoriamente legato alla pedagogia grazie all'opera di John Dewey che ad essa ha dedicato opere teoriche e iniziative pratiche durante l'intero arco della sua esistenza¹. Più in generale, però, l'intero movimento pragmatista è attraversato da una serie di temi che suggeriscono una certa interpretazione della pedagogia, che l'opera di Dewey ha certamente raccolto anche se non esaurito. In essa emerge in modo chiaro il tema che unisce i pragmatisti classici: il valore ampio dell'esperienza, intesa come luogo unitario e continuo di pensiero e azione, di fatto e valore, e persino di fisica e metafisica. La proposta deweyana è stata spesso riassunta nella formula del *problem-solving*, formula alle volte mal interpretata, o parzialmente interpretata, in chiave comportamentista o funzionalista, ma che nella sua origine voleva essere un riflesso di questa unitarietà o continuità del "pragma", ossia dell'esperienza, che trova nella logica della ricerca il suo aspetto espressivo². Il *problem-solving* deve sviluppare tanto le capacità di colui che viene

¹ Qualsiasi cenno biografico a Dewey deve riconoscere questa continua presenza della pedagogia nella sua opera. Tra i classici Schilpp 1939; tra i più recenti Calcaterra 2011 e Frauenfelder-Striano-Oliverio 2013.

² Per un ottimo riassunto dello sviluppo delle posizioni deweyane sull'educazione si veda Striano 2010. Qui ben si spiega, appoggiandosi all'introduzione di Burnett nel primo volume dei *Middle Works*, come Dewey fosse attento tanto alla necessità di un ordine sociale ricco e praticabile quanto alla maturazione

educato quanto la società all'interno della quale il problema si colloca, ma il fine rimane una comprensione e una costruzione critiche della realtà e non una mera funzionalità all'esistente. Tuttavia, anche vista in quest'ottica più ampia, la visione pragmatista della pedagogia rimane segnata da alcuni limiti strutturali, che riflettono un'incompletezza della svolta pragmatista dal punto di vista teoretico.

Infatti, i pragmatisti, poggiando sull'esperienza concepita come continuità³, hanno proposto molti strumenti innovativi in diversi campi: dall'abduzione peirceana al flusso di coscienza jamesiano, dalla sociologia e dalla visione della temporalità di Mead alla logica strumentale e al metodo educativo di Dewey. Rimane, però, a mio avviso un aspetto cruciale che i pragmatisti non sono riusciti ad affrontare fino in fondo. Tutti i metodi elaborati tendono a proporre una versione "sintetica" della conoscenza, laddove "sintesi" significa l'inserimento nel nostro concetto di qualcosa di nuovo, di singolare e di non derivante da un altro concetto⁴. Eppure, pur tendendo a questa visione persino in logica formale – Peirce aveva elaborato un sistema di logica formale, i Grafi Esistenziali, dove il vedere e il disegnare hanno una parte decisiva – non arrivarono mai a trovare uno strumento totalmente e radicalmente sintetico di ragionamento. Essi fornirono un'analisi della sintesi, tanto dal punto di vista del metodo di ragionamento (l'abduzione e i Grafi Esistenziali sono un buon esempio) quanto del metodo d'indagine. Un'analisi della sintesi ma non una descrizione di uno strumento totalmente sintetico che applichiamo normalmente nel nostro normale ragionamento sintetico, nella vita di tutti i giorni. Si noti che tale strumento sarebbe decisivo dal punto di vista pedagogico perché l'educazione è una sintesi e tanta parte della fatica educativa consiste proprio nel trovare strumenti adeguati per permettere di acquisire nuove conoscenze. Se si conoscesse uno strumento radicalmente sintetico e già naturalmente in uso, l'acquisizione di nuove conoscenze tramite questo strumento sarebbe favorita rispetto al metodo analitico con cui normalmente l'insegnamento, soprattutto quello scolastico, si svolge. In tal senso, non è un caso che le metodologie didattiche negli ultimi decenni abbiano cercato di trovare mezzi di coinvolgimento quali brain-storming, role playing, outdoor training, project work, e-learning, teatro d'impresa, cooperative learning che vanno nella direzione dell'unità teoria-pratica inaugurata dal *problem-solving* deweyano cercando di allontanarsi da una visione dicotomica di teoria e pratica nella conoscenza.

La proposta che voglio formulare consiste nell'individuazione di uno strumento base totalmente sintetico per l'acquisizione della conoscenza, strumento che possa poi essere declinato in metodologie diverse. Senza entrare nei complessi studi di carattere matematico e logico che l'hanno suggerito, vorrei solo accennare al fatto che tale proposta nasce proprio dall'approfondimento di certe tematiche pragmatiste e delle caratteristiche semiotiche dei Grafi Esistenziali di Peirce, che – sebbene alla fine sfocino in una logica formale iconica – vogliono essere sintetici come progetto. Peirce voleva in essi fornire una mappa mobile del nostro ragionamento, cioè raffigurare il modo in cui il

fisiologica e psicologica delle persone (Striano 2010, p. 118). Alle volte Dewey è stato letto in senso parziale come se questo secondo fuoco di interesse fosse totalmente ripiegato sul primo.

³ Sull'unitarietà del progetto pragmatista ha sempre insistito R.M. Calcaterra (si veda per esempio *l'Introduzione* di Calcaterra 2003).

⁴ Per queste caratteristiche, che sono solo alcune tra quelle richieste per una definizione di sintesi, si veda Hanna 2001, p. 191.

ragionamento davvero avviene, nel concreto. Così, commentando le caratteristiche dei vari elementi dei Grafi che rappresentano il pensiero, Peirce dà delle indicazioni di quali siano le caratteristiche semiotiche necessarie a uno strumento sintetico.

Non avendo qui lo spazio per affrontarle tutte, dirò solo che tali caratteristiche richiedono il rispetto di quella continuità originaria che è il risultato più imponente del pragmatismo⁵. Tale continuità comprende anche l'aspetto evolutivo, così forte nel pragmatismo, e dà ragione dal punto di vista matematico di ciò che comunemente chiamiamo cambiamento nel tempo.

In questo cambiamento, però, per esserci sviluppo umano – e quindi educazione – occorre che vi sia anche qualcosa di stabile, cioè un metodo di riconoscimento dell'identità nel cambiamento, altrimenti la sintesi è impossibile. Si tratterebbe, infatti, solo di aggregazione di nuovi stimoli e non di acquisizione che favorisca lo sviluppo dei soggetti.

Così intesa la sintesi per la quale dovremo trovare uno strumento adeguato si può definire come “riconoscimento di un'identità in un cambiamento”⁶. Essa fornisce un modello di identità $A=B$ che sarebbe la forma originaria di conoscenza rispetto alla quale il modello analitico $A=A$ sarebbe una forma degenerata e alla quale bisognerebbe affiancare anche una forma di ragionamento vago che sia cieco rispetto all'identità. Rimandando ad altri studi per tale visione tripartita e organica del pensiero, mi concentrerò qui sulla presentazione di questo strumento completamente sintetico di pensiero e sulle sue condizioni e conseguenze pedagogiche. Tuttavia, anche senza il necessario approfondimento tecnico, è importante stabilire che il piano sintetico è quello originario e naturale del riconoscimento anche se si proverà a darne una descrizione necessariamente analitica e qualche esemplificazione. Che poi tale struttura possa inserirsi in più contesti teorici generali spero risulti evidente da quanto si dirà, e che possa essere oggetto di ulteriori successive discussioni.

1. *Lo strumento del gesto completo*

Chiamerò “gesto” lo strumento attraverso il quale comprendiamo ordinariamente la realtà in modo totalmente sintetico. Per “gesto” intendo ogni azione, dotata di un inizio e di una fine, che porti un significato (da *gero*= portare; ciò che qui è portato infatti è il significato). Per significato, pragmatisticamente, intendo un insieme delle conseguenze possibili di un'esperienza (*pragma*) (Peirce 2005, p. 215).

Non tutti i gesti, tuttavia, sono in grado di compiere una sintesi, ossia di introdurre nella conoscenza qualcosa di nuovo e non concettuale. Molti di essi, come vedremo, sono infatti “incompleti” e, pur riportando un significato, non sono in grado di sintetizzarne uno nuovo. Un gesto capace di sintesi sarà invece un “gesto completo”, dove con questo termine intendo un gesto che, oltre che rispettare le caratteristiche matematiche della continuità in senso peirceano, presenti una proporzione “densa” di

⁵ Si veda Zalamea 2001.

⁶ Si vedano Maddalena 2012 e Maddalena-Zalamea 2012.

certe caratteristiche fenomenologiche e semiotiche che gli permettano di operare una sintesi.

Iniziando dalla fenomenologia, si useranno qui i nomi inventati dallo stesso fondatore del pragmatismo per indicare la differenza tra fenomeni come il sentimento o l'idea vaga o la possibilità (*firstness*) – un'esperienza non ancora specificata dall'emittente –, un atto esistenziale concreto che implichi una reazione fisica (*secondness*), un concetto o un abito d'azione generale che può essere esplicitato in diversi modi dal ricevente (*thirdness*).

Per quanto riguarda la semiotica, dovremmo trovare in un gesto completo aspetti che rappresentano l'esperienza per similarità (icone) come l'immagine che abbiamo sulla retina o l'immagine acustica o una riproduzione grafica, per contiguità diretta (indici) come un'etichetta o un segnale stradale o un nome proprio, e per interpretazione (simboli) come fanno le parole o la melodia di una musica.

Le icone e la *firstness* garantiscono la freschezza della novità, l'originalità, la variazione di possibilità; gli indici e la *secondness* la concretezza esistenziale dell'evento e la precisione dei riferimenti; la simbolicità e la *thirdness* descrivono la causalità finale implicita nel gesto.

Esempi di gesti completi sono le liturgie di ogni religione, i riti – pubblici e privati, ogni nucleo sociale ha i suoi riti –, gli esperimenti scientifici (almeno nella loro prima performance e in ogni riproposizione che implichi una ricerca effettiva), le invenzioni, le creazioni e le performance artistiche. Il battesimo in qualsiasi religione, la cena natalizia di famiglia di certe tradizioni italiane, la lamina d'oro di Rutheford, l'invenzione tecnica di un'*application* per *smartphone* o *tablet*, la performance artistica della chirurgia di Orlan o la realizzazione di un quadro tradizionale sono esempi delle categorie menzionate e sono tutti accomunati dallo stesso paradigma sintetico e dallo stesso strumento che io identifico come “gesto completo”.

Se uno pensa a tutte queste azioni, infatti, si renderà conto che in esse si compie una comprensione di significati che non è mai identica e che produce uno sviluppo dalla vaghezza originaria alla generalità delle conseguenze attraverso la concretezza di un evento limitato nel tempo. Si tratta di un'incarnazione di significati vaghi determinata dal fine. Come in tutta la tradizione pragmatista, quando comprendiamo per gesti completi, comprendiamo attraverso il fare. Gli esempi sono qui importanti perché è ovvio il paradosso dello studio di uno strumento sintetico che per tanti versi non può essere che analitico. Gli esempi servono dunque a limitare gli effetti di tale paradosso. Infatti, in quanto strumento sintetico, esso trova solo nella sua realizzazione (performance) il suo modo di comprendere, sviluppare, comunicare significati.

Certo, ogni gesto completo può prevedere un'incompletezza, nella quale si realizza ugualmente una sintesi sebbene quest'ultima non raggiunga un vero e proprio riconoscimento di identità in un cambiamento. Nei gesti incompleti l'identità non è raggiunta ma solo accennata come direzione. Le tabelle che qui presento vogliono essere indicative e non esaustive della possibilità di derivare forme di sintesi incompleta da quella completa. Così, ponendo in cima alla tabella la completezza (vista sia fenomenologicamente che semioticamente) si ottengono altri tipi di gesti che rimangono incompleti per l'assenza o, meglio, la debolezza di uno degli elementi che si è descritto in precedenza.

Tabella fenomenologica dei gesti completi e incompleti. I termini qui utilizzati sono *firstness*, *secondness* e *thirdness* che stanno rispettivamente per la presenza di fenomeni vaghi come idee e sentimenti (*firstness*), di fenomeni determinati fisicamente (*secondness*), di fenomeni capaci di generalizzazione come gli abiti d'azione (anche mentale) (*thirdness*). La presenza “densa” di tutti e tre i tipi di fenomeno è una caratteristica del gesto completo. La debolezza o la mancanza di uno o più di essi è occasione di incompletezza degli altri gesti.

Firstness	Secondness	Thirdness	Gesto completo
Firstness	-	-	Ideazione
Firstness	Secondness	-	Esibizione
Firstness	-	Thirdness	Proiezione
-	Secondness	-	Reazione
-	Secondness	Thirdness	Schematizzazione
-	-	Thirdness	Astrazione

Dal punto di vista fenomenologico l'incompletezza dell'*ideazione* è dovuta alla mancanza di attuazione concreta e di abiti di azione generalizzati. Il sognare a occhi aperti rientra in questa descrizione. Un'*esibizione* è un'azione che presenta concretamente un sentimento o un'idea possibile senza generalizzazione: una spiegazione didascalica è un buon esempio di questo gesto incompleto. Una *proiezione* è una generalizzazione di sentimenti o di vaghe ipotesi senza specificità, un progettare che resta senza la forza dell'attuazione. La *reazione*, come la risposta meccanica del ginocchio quando ne si sollecita un nervo o una risposta violenta come ricambiare un pugno con un altro, è un gesto che ha perso i sentimenti e l'idealità da un lato e la capacità generalizzatrice dall'altro. Una *schematizzazione* è un'azione che mette il particolare all'interno di un quadro esplicativo o un abito d'azione senza ulteriore ricerca: le azioni familiari, come il guidare una macchina quando uno vi è abituato da lungo tempo, ricadono sotto questo tipo. Un'*astrazione* è un gesto che ha perso (o indebolito) specificità e novità a favore di una generalizzazione precisa: lo stabilire una definizione è il tipico esempio di questo tipo di azione.

Tabella semiotica dei gesti completi e incompleti. I termini qui utilizzati sono icona, indice e simbolo che stanno rispettivamente per la presenza di segni che rappresentano l'oggetto per similarità (icona), per contiguità (indice), per interpretazione (simbolo). La presenza “densa” di tutti e tre i tipi di segno è una caratteristica del gesto completo. La debolezza o la mancanza di uno o più di essi è occasione di incompletezza degli altri gesti.

Icona	Indice	Simbolo	Gesto completo
Icona	-	-	Immaginazione
Icona	Indice	-	Informazione
Icona	-	Simbolo	Modellazione
-	Indice	-	Indicazione
-	Indice	Simbolo	Ripetizione
-	-	Simbolo	Concettualizzazione

Dal punto di vista semiotico, l'*immaginazione* è incompleta perché pur considerando diverse forme possibili non le concretizza, non le ordina e non ne dà una chiave interpretativa. L'*informazione* non trasforma in interpretazione (o tace l'interpretazione; in questo caso è debole) la forma dell'oggetto e la precisione del riferimento. "Gesticolare" rientra in questo tipo di azione tanto quanto spesso vi ricade l'azione informativa di un telegiornale. Il *modellare* manca o è debole nella referenza come spesso accade nel contemplare ("*Musing*"), mentre nell'*indicare* rimane solo la referenza come succede quando si riporta il nome di qualcuno che non si conosce né è presente. Una *ripetizione* è un gesto che porta un significato senza più indagarne e riscoprirne l'esperienza e dunque la forma iconica. La *concettualizzazione* trasforma il pensare in un'interpretazione stabile di carattere fisso e indipendente dal riferimento a un'occasione specifica.

Si è detto che si tratta di una classificazione solo indicativa che è l'esito di un'analisi della sintesi ed è quindi importante sottolineare come il dato importante sia la precedenza della sinteticità su ogni distinzione analitica. Le articolazioni delle varie azioni come derivate dal gesto completo potrebbe assumere connotati e, di certo, precisione molto diversi. Proprio nel suo attuarsi troveremo dunque quel compimento che unisce i vari aspetti fenomenologici e semiotici e che rende unitaria l'esperienza dello scoprire, del creare, dell'inventare. In quest'ottica diventa decisivo anche il ruolo dell'imparare, che qui viene assunto nel suo valore sintetico e creativo.

2. Spunti per una pedagogia del gesto completo

L'insegnare e l'imparare per gesti completi prevedono condizioni e conseguenze molto diverse dai medesimi atti intesi in chiave analitica. In chiave analitica, infatti, l'insegnare e l'imparare si svolgono attraverso segmenti di conoscenza dotati di significato che devono essere illustrati, dimostrati, ricordati e poi applicati. In chiave sintetica, invece, insegnare e imparare diventano un unico atto, una performance naturale nella quale soggetto e oggetto, maestro e allievo, tradizione e novità sono co-implicati ad ogni momento. In questo senso il gesto completo rispetta il superamento della distinzione soggetto-oggetto, autore-fruitori, tipico di molta filosofia novecentesca, senza però

cancellarne la differenza individuale. Del resto, penso che tale descrizione corrisponda di più alla maniera naturale che abbiamo di apprendere e alle funzioni neuronali che vi sono implicate, come vorrei ricordare nella conclusione di questo articolo. Prima però occorre fare una rapida osservazione delle condizioni e delle conseguenze salienti di una pedagogia basata sul gesto completo.

a. *Re-performance*

I gesti (completi e incompleti) si compiono. In questo senso ogni apprendimento basato sui gesti completi assomiglia di più al modo in cui si apprende a nuotare o a sciare che non al modello analitico spiegazione-assimilazione. Si intende che non si vuole affatto dispregiare o sottostimare quest'ultimo i cui difetti e vantaggi sono complementari a quello sintetico e i cui risultati sono stati tanto importanti nella cultura occidentale. Semmai si vuole stabilire una priorità naturale da assegnare al modello sintetico che sfrutta i gesti completi come proprio strumento e si vuole spiegare come mai le nuove metodologie tendano a superare il modello analitico.

Il termine per descrivere la metodologia propria del gesto completo, usando purtroppo un termine inglese fino a quando non se ne trovi uno adeguato anche in italiano, è quello di “re-performance”, per distinguere la pedagogia dei gesti completi dalla “ripetizione”, che come abbiamo visto nella tabella precedente è un gesto incompleto per mancanza di iconicità, ovvero di capacità di rappresentare in una forma la novità dell'esperienza.

Il fatto che si apprenda attraverso una re-performance di gesti implica anche che vi sia una certa accettazione di significati che ci precedono, ossia una tradizione intesa come una realtà di significati che troviamo già presenti nell'esperienza. D'altro canto, ciò non significa affatto sclerotizzare i gesti perché in virtù dell'iconicità e della *firstness* non possono esistere due gesti completi identici. Pertanto, i gesti completi implicano a un tempo tradizione e novità. Come ha recentemente sostenuto Colapietro in uno studio sul jazz, solo coloro che sono immersi in una tradizione, quelli che hanno imparato certi gesti completi, possono improvvisare in maniera fruttuosa così da cambiare la tradizione in un modo valido, ossia garantendo che i significati possano svilupparsi in una serie di gesti completi alternativi o diversi (Colapietro 2013).

b. *Maestro e critica*

Il gesto completo implica un maestro. Il maestro è colui che propone un certo gesto completo e il significato che esso incarna. In virtù della sua natura di performance, il gesto completo si può insegnare solo ri-performando davanti allo studente e con lo studente (l'imparare a nuotare o a sciare sono esempi eclatanti). Visto che gli attori sono diversi, non ci sarà mai una mera ripetizione del gesto: il maestro è obbligato a cambiare la propria performance con ogni studente. D'altro canto, l'apprendimento avverrà come “immedesimazione” con il maestro.

Per inciso, nella misura in cui ogni lezione di ogni tipo (anche analitico) è inevitabilmente un gesto (almeno incompleto), tale descrizione spiega sia il senso di novità e soddisfazione che accompagna tanto spesso l'insegnamento quanto il

sentimento di frustrazione che accompagna la perdita di completezza di questo medesimo gesto.

Infine, il maestro è obbligato a criticare la performance propria e dello studente. La complessità fenomenologica e semiotica, infatti, implica delle scelte volontarie che si rivelano più o meno in grado di avvicinarsi a una performance esatta, che resta un termine ideale e mai attuale del gesto completo in virtù dell'infinita progressione semiotica dei simboli e delle infinite possibilità delle icone.

Certo, tale visione comporta un'enorme serie di problemi di dinamiche di potere ed è aperta alla manipolazione in modo molto più evidente di quella analitica. Il maestro è inevitabilmente tanto efficace quanto pericoloso perché il significato incarnato nel gesto completo comunica se stesso insieme a tutta la rete di significati che l'accompagnano. Se il gesto completo è come il nodo di una rete è chiaro che in qualche modo almeno i nodi vicini, e facilmente l'intera rete, influiscono su ogni singolo nodo. Un maestro tende sempre a essere un maestro dell'intera vita e non può limitarsi, neanche volendolo, al singolo settore di cui si occupa. Ciò accade anche con la forma analitica di insegnamento ma a maggior ragione e con maggior forza avviene in un'educazione che si basi su questo tipo di incarnazione di significati.

c. *Fallibilismo*

L'apprendimento per gesti implica il valore dell'approssimazione. Non ci può essere una versione finale di un gesto completo perché, una volta raggiunta la forma perfetta, esso si potrebbe solo ripetere e la mera ripetizione sarebbe incompletezza. Inoltre, il fatto stesso che ogni cambiamento di spazio, tempo e attori sia determinante fa sì che non si possa dare un'ultima performance definitiva. Occorrerà quindi una continua revisione che inevitabilmente si porrà in una relazione pluralista rispetto al fine da raggiungere. Lo stesso significato potrà essere proposto da molti gesti completi che tendono a una realizzazione compiuta dello stesso ma, per definizione, tale realizzazione non può darsi. Ciò non significa che non vi sia una direzione dell'interpretazione del significato o che ogni direzione sia indifferente. Come si è visto, in virtù della sua simbolicità il gesto completo indica una certa teleologia, per quanto le realizzazioni possano essere molteplici. D'altro canto, in virtù dell'iconicità esso implica anche una molteplicità di forme possibili diverse.

In chiave pragmatista si parla di "fallibilismo" le cui caratteristiche fondamentali sono qui quella dell'apertura a nuove forme di realizzazione e della critica.

3. *Conclusioni: l'esternalismo del significato e l'imitazione in chiave pragmatista*

Su che cosa poggia questa visione dell'educazione tramite gesti completi? Dal punto di vista logico lo si è accennato, su un paradigma completamente sintetico, e al riguardo si deve per forza rimandare ad altri studi⁷. Dal punto di vista pedagogico, però, val la pena

⁷ Si veda Maddalena 2012.

sottolineare in conclusione un pilastro d'appoggio decisivo, che a sua volta è frutto di una lunga tradizione pragmatista: l'esternalismo dei significati.

Se apprendiamo per gesti completi, i significati devono già esserci ed essere fuori di noi. Li dobbiamo ricevere e anche la nostra ri-costruzione di essi o il nostro immedesimarci in essi avviene nel gesto stesso inteso come punto cruciale o “denso” di immedesimazione in una rete di significati preesistenti. In questa versione profondamente “realista” del pragmatismo occorre allora ripensare al ruolo dell'imitazione.

Come si sa, Mead – proprio parlando di gesti – aveva escluso che noi apprendiamo per imitazione (Mead 1934, pp. 59-61). Egli proponeva dunque una conversazione di gesti in fondo basata su elementi essenziali di stimolo-risposta (sebbene diversa da quella comportamentista allora in voga) e su una versione olistica del significato e del sistema nervoso. I recenti studi sui neuroni specchio e quelli dell'antropologo Tomasello fanno capire che da un lato la visione olistica dell'apprendimento era una giusta intuizione di Mead e di tutti pragmatisti classici. I neuroni specchio “sparano” proprio perché riconoscono un'azione dotata di senso e non qualche elemento primario di natura esclusivamente materiale o razionale. Inoltre, gli esseri umani, a differenza di altri animali, sembrano apprendere l'intenzione implicita in un'azione e non solo la sua utilità (Tomasello 1999).

D'altro canto, a differenza di quanto sostenuto da Mead, è proprio una capacità imitativa quella che entra in gioco: se riconosciamo un'intenzione in atto significa che l'intenzione è già presente e non viene costruita bottom-up dalla conversazione di gesti. Si tratta dunque di un fenomeno che si può accettare di elencare sotto il nome di “imitazione”, come fa Tomasello, anche se poi si possono leggere i dati che quest'ultimo presenta in una diversa ottica filosofica.

Infatti, dopo aver distinto correttamente l'imitazione degli esseri umani dall'emulazione degli altri esseri sottolineando la capacità di riconoscimento dell'intenzione dell'azione, Tomasello assume per tale fenomeno il quadro epistemico della fenomenologia husserliana giovandosi in tal modo del riferimento all'intenzionalità. In tale prospettiva, grazie a un'analogia, gli esseri umani sono in grado di dire: quelli che vedo sono “come me” e pertanto ne riconosco i movimenti come dotati di senso⁸.

Il paradigma sintetico e lo strumento del gesto completo suggeriscono un'altra lettura di questa forma di imitazione. Se impariamo per gesti è perché siamo immersi in una realtà di significati. In questo senso, apprendiamo perché ri-performando i medesimi gesti (anche guardare è un'iniziale forma di performance, ci dicono gli studi sui neuroni specchio) ci rendiamo conto che “io sono come gli altri” o che io “appartengo agli altri”. Mentre ripercorriamo, anche solo mentalmente, i medesimi gesti, ci appropriamo dei significati intrinseci all'azione, per questo la ripetiamo anche quando è più lenta nell'ottenere i medesimi risultati. La ri-performance del gesto completo è il modo per apprendere il significato; non si può disgiungere tale significato da quel percorso, sebbene ciascuno inevitabilmente lo modifichi in una realizzazione che non può essere che singolare.

⁸ Per una buona ricostruzione di questo punto nella stessa ottica di Tomasello ma da un punto di vista squisitamente filosofico si veda Costa 2010, pp. 77-8.

Il soggetto che deriva da tale visione è meno creatore di quello che appare, o meglio, è tanto più creatore quanto più è in grado di assorbire la realtà che lo precede e, secondo le osservazioni fatte, quanto più è conscio del valore approssimativo, ma non arbitrario, delle proprie conclusioni. Come Shakespeare diceva (e Peirce ripeteva riproducendo), l'essere umano ha un'autorità limitata:

«Ma uomo, uomo orgoglioso
Vestito di breve piccola autorità
Ignorante dell'unica cosa che sa per certo:
la sua essenza di vetro.
Come uno scimmione arrabbiato
Macchina trucchi inverosimili di fronte a Dio,
e gli angeli ne piangono»⁹.

Bibliografia

- R.M. CALCATERRA (2003), *Pragmatismo: I valori dell'esperienza. Letture di Peirce, James e Mead*, Carocci, Roma 2003.
- R.M. CALCATERRA (2011), *Idee concrete*, Marietti, Milano 2011.
- V. COLAPIETRO (2013), *Time as Experience/Experience as Temporality: Pragmatic and Perfectionist Reflections on Extemporaneous Creativity*, in "European Journal of Pragmatism and American Philosophy", V (1/2013), pp. 77-101, http://lnx.journalofpragmatism.eu/wp-content/uploads/2013/06/8_colapietro.pdf.
- V. COSTA (2010), *Fenomenologia dell'intersoggettività*, Carocci, Roma 2010.
- E. FRAUENFELDER-M. STRIANO-S. OLIVERIO (2013), *Il pensiero di John Dewey tra psicologia, filosofia, pedagogia. Prospettive interdisciplinari*, Fridericiana Editrice Universitaria, Napoli, 2013.
- R. HANNA (2001), *Kant and the Foundations of Analytic Philosophy*, Clarendon Press, Oxford 2001.
- G. MADDALENA (2012), *Peirce's incomplete synthetic turn*, in "The Review of Metaphysics", LXV (3/2012), pp. 613-640.
- G. MADDALENA-F. ZALAMEA (2012), *A New Analytic/Synthetic/Horotic Paradigm. From Mathematical Gesture to Synthetic/Horotic Reasoning*, in "European Journal of Pragmatism and American Philosophy", vol. IV (2/2012), p. 208-224, http://lnx.journalofpragmatism.eu/wp-content/uploads/2012/12/18_maddalena_zalamea.pdf.
- G.H. Mead (1934), *Mind, Self, and Society*. University of Chicago Press, Chicago and London 1934.
- C.S. PEIRCE (2005), *Scritti scelti*, a cura di G. Maddalena, Utet, Torino 2005.

⁹ W. SHAKESPEARE, *Measure for Measure*, atto II, scena 2, vv. 117-122: "But man, proud man/Dressed in a little brief authority,/Most ignorant of what he's most assured,/His glassy essence, like an angry ape/Plays such fantastic tricks before high heaven/As makes the angels weep". Traduzione dell'autore dell'articolo.

- P.A. SCHILPP (1939), *Biography of John Dewey*, in ID. (ed.), *The Philosophy of John Dewey*, Tudor Publishing Co., New York 1939.
- M. STRIANO (2010), *La pedagogia nell'Inquiry di J. Dewey*, in "Paradigmi", XXVIII (3/2010), pp. 117-130.
- M. TOMASELLO (1999), *The cultural origins of human cognition*, Harvard University Press, Cambridge MA 1999.
- F. ZALAMEA (2001), *El continuo Peirceano*, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá 2001.

Sara Nosari

L'AGIRE EDUCATIVO COME APPRENDISTATO DEL POSSIBILE

Abstract

Apprenticeship is an important and effective employment solution, at the individual as well as social levels, to promote future progress. On the one hand, apprenticeship prepares young people for a professional career; on the other hand, it facilitates their access into the job market. It is a positive way to ensure that young people's potential is attained and, at the same time, it is a source of new resources for building an innovative society.

The educational implications of apprenticeship, however, should not be limited to the transmission and practice of a profession. Ahead of being an exchange formula (between apprentice and employer/work), apprenticeship should be recognized as the original modality of human experience.

This paper focuses on a "wider" apprenticeship," highlighting the most important elements of this educational process engaged in training human capabilities for improvement and innovation.

1. La capacità di un cambiamento creativo

Il vissuto quotidiano mette in scena un cambiamento che si compie secondo l'ordine vigile della Natura. L'uomo è parte di questo cambiamento per cui cambia, e non può non cambiare né cambiare altrimenti, seguendo quella successione che ne scandisce (e garantisce) le fasi, anticipandone contenuti e direzione. In ragione di questo cambiamento, l'uomo partecipa a un processo il cui corso ha un ordine che ne specifica peculiari caratteristiche, assegnandogli ruoli e funzioni particolari.

La stessa scena, però, permette di assistere a un altro tipo di cambiamento. Si tratta del cambiamento che ha il proprio *principio-d'azione*¹ nell'uomo, in quanto capace di dare inizio a un cambiamento che non è solo un risultato, spiegabile interamente attraverso gli antecedenti o le circostanze particolari in cui accade, perché cambiamento che può portare a un rinnovamento della realtà nella sua totalità.

Questa possibilità rimanda alla straordinaria capacità dell'uomo di riuscire a pensare il mondo e il proprio stare al mondo in modo diverso, ridisegnando confini, ordine e direzione dei cambiamenti.

¹ L'espressione "*principio-d'azione*" tenta di comprendere e di svolgere l'idea che Emmanuel Mounier sintetizza nel concetto di "atto": «La profonda verità degli uomini [...] è un atto, non un fatto: è uno sforzo vivente, e questo sforzo può imporre la sua autorità molto al di là di ciò che la generalità degli uomini si immagina come possibile» (E. MOUNIER, *Trattato del carattere* [1947], trad. it. C. Massa e P. De Benedetti, Edizioni Paoline, Cinisello Balsamo 1990, p. 93).

Tale capacità creativa è, nello stesso tempo, capacità di pensiero e di azione. È capacità di pensiero perché l'uomo può pensare la realtà secondo altri confini, altro ordine e altra direzione; ed è capacità di azione perché è in grado di intervenire sulla realtà trasformandola secondo la forma pensata (*sognata*, puntualizzerebbe Paul Valéry)². Inoltre, proprio in quanto capacità di pensiero e di azione, la capacità creativa dell'uomo è inevitabilmente capacità di scelta.

La diversità della forma con cui l'uomo pensa e sceglie di trasformare la realtà non va confusa con un "qualsiasi altro modo": non è (o meglio, non dovrebbe essere, nonostante a volte sia stato) un indifferentemente diverso né può essere una diversità intenzionalmente opposta al naturale ordine di cambiamento.

È la diversità "poetica" che espande e amplifica; una diversità che dà vita a un possibile altrimenti impossibile; una diversità che, seguendo Ralph Waldo Emerson, genera una seconda natura che nasce dalla prima, «come una foglia spunta dall'albero»³.

Questa capacità tuttavia, per non rimanere possibilità generica e inespressa, per poter essere riconosciuta quale potere che dà potenza e valore all'uomo e al suo agire, deve farsi operativa, deve cioè compiersi in un atto che ne sia concreta e fedele testimonianza.

La pratica necessaria a tale capacità non è una semplice operazione di "messa in atto", chiamata a esercitare una possibilità verificandone la piena espressione; non può risolversi in un esercizio che ne potenzi funzione ed effetti così come non può seguire la sequenza di una prescrizione.

Se nella capacità creativa va riconosciuto un *dover essere*, una necessità alla quale non è possibile non rispondere se non lasciando l'esistenza al puro fatto o a un senso letterale, la pratica di cui necessita la capacità di cambiamento propria dell'uomo potrà allora compiersi come una autentica "messa alla prova" per la quale la stessa capacità di cambiamento è da assumere come compito.

Per questa ragione, la pratica da esercitare può avere la forma dell'apprendistato: un apprendistato del cambiamento possibile attento all'esercizio, non tanto di una funzione, ma di un atto significativo; un apprendistato che si fa carico di quella particolare formazione che guarda alla significatività (e non solo alla strumentalità) dell'esperienza; un apprendistato che prepara a progettare nuove prospettive; un apprendistato che, proprio per la sua valenza progettuale, si caratterizza come un apprendistato educativo.

Impegnata a iniziare, coltivare e orientare il cambiamento creativo, pur caratterizzata da specifiche conoscenze procedurali e strumentali necessarie all'efficacia del suo intervento, questa pratica educativa non può essere preordinata su una successione garantita. La sua azione, inevitabilmente situata e collocata, comprende sempre un

² Nel sogno è possibile aumentare la realtà, immaginando quello che la realtà non è, ma potrebbe essere: «Gli esseri viventi vengono spinti e trasformati solamente dalle variazioni esterne. Si adattano, cioè si deformano, in modo da conservare i caratteri essenziali del loro essere; si mettono così in equilibrio con le condizioni del loro ambiente [...]. *Noi siamo una specie zoologica che tende di per sé a far variare il suo campo di esistenza*. L'uomo, per esempio, ha sempre sognato di volare (contro la legge di gravità)» (P. VALÉRY, *La crisi del pensiero* [1919], trad. it. N. Agosti, in ID., *La crisi del pensiero e altri «saggi quasi politici»*, a cura di S. Agosti, Il Mulino, Bologna 1994, pp. 41, 43).

³ È la generazione del potere della "seconda vista" richiamata da Emerson per la formazione dell'"uomo completo" (R.W. EMERSON, *Il poeta* [1842], trad. it. B. Soressi, in ID., *Essere poeta*, a cura di B. Soressi, Moretti & Vitali Editori, Bergamo 2007, p. 20).

marginale di improvvisazione: agire in senso educativo significa infatti rispondere alla situazione trovando nella situazione stessa le possibilità di trasformazione.

È tuttavia possibile riconoscere alcuni tratti necessari grazie ai quali questo apprendistato educativo interviene, non solo con efficacia, ma con senso: tra questi, particolarmente significativi per la definizione della pratica chiamata a esercitare la capacità di cambiamento sono il *giudizio*, la *selezione* e la *successione*.

2. Una pratica di giudizio

L'educazione è da riconoscere come spazio di prova. Mettere alla prova la capacità di cambiamento significa mettere alla prova la capacità di giudizio.

Il giudizio capace di un cambiamento creativo non ha la debolezza dell'opinione. Non si risolve nell'espressione di una preferenza, di un apprezzamento o di una approvazione. Ancor meno si traduce in un atto di adesione. Il solo giudizio che – al livello più profondo dei possibili significati dell'atto del giudicare⁴ – può avere la forza di cambiare forma alla realtà è quello che si fa azione prendendo la posizione riconosciuta quale vera e giusta.

Il cambiamento possibile infatti vedrebbe svanire la propria capacità di trasformazione e di innovazione della realtà qualora colui che lo compie non si esponesse e non si schierasse agendo in nome di ciò che viene ritenuto autentica (perché fedele all'umano) direzione possibile.

L'apprendistato che prova la capacità dell'uomo nel progettare una possibile nuova forma di senso delle cose deve *far-prendere-posizione*. Il riferimento è a una pratica attenta e pronta a cogliere le occasioni che l'esperienza di vita offre per porre l'apprendista di fronte alla possibilità di decidere di un cambiamento la cui portata sarà, secondo il principio educativo della gradualità, adeguata e proporzionata alle possibilità dello stesso apprendista. Sarà così possibile, quanto prima, iniziarlo a questa pratica, consolidandone sia la capacità di indagare – sempre più autonomamente – le possibilità che la realtà offre sia la capacità di rispondere delle posizioni prese.

L'esercizio del giudizio è, di fatto, pratica di definizione: i suoi atti marcano un profilo e una direzione. Nell'atto di giudizio c'è un atto di affermazione di sé: attraverso il giudizio l'uomo delimita e distingue un tratto del proprio profilo identitario. Allo stesso tempo, nell'atto di giudicare c'è l'indicazione di una direzione: il singolo giudizio non dice semplicemente della situazione concreta per la quale si esprime, ma vale oltre marcando una prospettiva generale.

Nel giudizio, l'apprendistato dell'agire educativo pone le condizioni per una partecipazione attiva al cambiamento: nell'atto di giudicare l'uomo dà una forma che tiene insieme l'esperienza e impegna a tenere insieme l'esperienza. Il giudizio, pertanto, non ha nello spazio progettuale di questo apprendistato il valore di un risultato da

⁴ Il riferimento è al massimo grado di quella “densità crescente” per la quale, nell'interpretazione di Paul Ricoeur, giudicare «non è soltanto opinare, valutare, ritenere vero, ma in ultima analisi prendere posizione» (P. RICOEUR, *Il Giusto* [1995], trad. it. D. Iannotta di Marcobernardino, SEI, Torino 1998, p. 160).

raggiungere o di un modello da eseguire: è un *far-prendere-parte* che riconosce e assegna un ruolo da svolgere nella costruzione dell'esperienza.

Di conseguenza, colui che non fa della propria capacità di giudizio una azione che sia segno e prova dell'impegno, della fatica e della coerenza necessari per la costruzione di un ordine e di una direzione diversi del proprio stare al mondo non può prendere parte al cambiamento. Segue così un chiaro manifesto di questo apprendistato: «Bisogna comprometersi. Un primo sguardo sulla mia condizione mi rivela – recita la versione blondeliana – l'impossibilità di astenermi e di risparmiarmi. Bisogna allora impegnarsi, *altrimenti si perde tutto*»⁵.

3. Una pratica di selezione

Mettere alla prova la capacità di cambiamento significa anche selezionare. L'apprendistato che assume il compito di formare (nel senso di *preparare-per*) le capacità dell'uomo all'esercizio del cambiamento assume fundamentalmente il compito di promuovere il capitale umano.

Una promozione dell'umano fedele all'umano non può però confondersi con un intervento indistinto: il capitale umano non è costituito da una unica e indifferenziata capacità. È quindi indispensabile far sì che l'apprendistato comprenda una pratica di selezione. Non si tratta, tuttavia, di un intervento volto a escludere dalla partecipazione al cambiamento. Non si tratta nemmeno di scartare, alla luce di un qualche criterio di funzionalità. Attraverso la selezione, l'agire educativo distingue le particolarità non per emarginare, ma – al contrario – per coinvolgere operativamente ciascuno nella costruzione del cambiamento *secondo la particolarità che lo caratterizza*.

Le possibilità di cambiamento, se pensate e ricercate realmente come possibilità di innovazione e, di conseguenza, come possibilità di miglioramento, richiedono questa selezione affinché il patrimonio umano, distinto nelle sue possibili particolari capacità e portato alla massima espressione proprio grazie a questa distinzione, possa concretamente – solo perché diversamente – alimentare un cambiamento innovativo. La selezione è e deve essere, in questo mettere alla prova, occasione per affermare l'unicità di ciascuno e l'unitarietà di tutti⁶.

Ne segue una selezione che va compiuta come pratica di scoperta e di confronto.

È pratica di scoperta perché impegnata nella ricerca e nell'individuazione di quei tratti che specificano la particolarità di ciascuno: l'unicità propria dell'identità umana attende di essere affermata all'interno di un processo che ne sia occasione di rivelazione e di prova.

⁵ M. BLONDEL, *L'azione. Saggio di una critica della vita e di una scienza della prassi* (1893), trad. it. S. Sorrentino, Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo 1993, pp. 66-67.

⁶ Resta attuale l'argomento buberiano: «In questo momento [...], sull'intera superficie di questo pianeta nascono nuovi esseri umani, già definiti e tuttavia non ancora definibili; certo è una miriade di realtà, ma anche unica» (M. BUBER, *Sull'educativo* [1926], trad. it. A.M. Pastore, in ID., *Il principio dialogico e altri saggi*, a cura di A. Poma, Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo 1997, p. 161).

È pratica di confronto perché la selezione e l'affermazione delle particolarità di ciascuno possono avvenire unicamente in una esperienza di relazione con altro: solo nel confronto è possibile mettere in evidenza e misurare le specifiche particolarità.

La prova dell'apprendistato non può astenersi dal compiersi attraverso questo atto di valutazione. Non si tratta, però, di chiudere l'intervento con un dato di sintesi. Così come per l'atto di giudizio, anche l'atto di selezione implica un'esposizione: attraverso la scoperta e il confronto, l'agire educativo che lavora come apprendistato per il cambiamento possibile deve avere il coraggio di indicare quella particolarità (o quell'insieme di particolarità) che definisce non tanto una posizione o un grado, ma un progetto.

Nel selezionare la particolarità di ciascuno l'agire educativo, nella figura del maestro, si fa carico di un compito: scoprire i confini e la direzione con cui quel ciascuno parteciperà al cambiamento delle cose. Selezionare, pertanto, implica necessariamente assumersi una importante parte di responsabilità nella definizione del progetto di vita di colui che si mette alla prova.

4. *Una pratica di successione*

La messa alla prova delle capacità in grado di dare forma alla realtà secondo una nuova prospettiva pone la questione della successione.

L'apprendistato di cui la pratica educativa si fa carico comprende uno straordinario compito generativo: la sua mediazione, nel mettere a confronto l'uomo con le possibilità proprie e della realtà, apre all'esperienza del nuovo. Ma se è vero che la novità portata dal cambiamento può trasformare la realtà, è altrettanto vero che non la sottrae alla possibilità di un ulteriore cambiamento.

Questa possibile ulteriorità del cambiamento, tuttavia, non rimanda a una condizione di incompiutezza che indebolirebbe qualsiasi iniziativa. L'inesauribile possibilità di cambiamento è limite e risorsa. È limite per l'instabilità che comporta; è risorsa perché non esaurisce il cambiamento in una ripetizione.

L'agire educativo interpreta in chiave progettuale questa inesauribilità impegnandosi nel dare un senso di stabilità al cambiamento: questa stabilità, ben lontano dalla staticità della semplice replica, è cercata in un percorso di continuità la cui conferma sia occasione per l'uomo (e per gli uomini) di riconoscersi e di orientarsi.

La pratica dell'apprendistato che educa le capacità di cambiamento dell'uomo non ha tuttavia in un contenuto particolare la condizione di questa continuità. La prova non consiste in un passaggio che deve conservare.

A essere confermato deve essere l'interesse a un cambiamento "intelligente", capace cioè di prospettare un autentico miglioramento⁷. L'autenticità del miglioramento –

⁷ Utile può essere il riferimento all'idea di intelligenza "previdente" di cui dà sintesi l'affermazione deweyana: «La fede nel potere dell'intelligenza a immaginare un futuro che è la proiezione di ciò che è desiderabile nel presente e a inventare gli strumenti della sua attuazione è la nostra salvezza. *Ed è una fede che deve essere alimentata*» (J. DEWEY, *Natura e condotta dell'uomo* [1922], trad. it. G. Preti e A. Visalberghi, La Nuova Italia, Firenze 1958, p. 110, *corsivo nostro*).

elemento di criticità in ogni intervento dell'agire educativo⁸ – è partecipazione interessata a una espansione e a un ampliamento della realtà che siano sempre difesa e tutela di ciò che cambia, colto (a tendere) nell'interesse delle sue relazioni.

Mettere alla prova una partecipazione interessata è l'impegno di cui l'agire deve farsi carico: l'apprendistato ha il compito di attuare una pratica che inizia ed esercita le capacità umane di cambiamento, nella consapevolezza che la prova a cui si dà inizio per aprire le possibilità del cambiamento, nel prosieguo, si fa pratica di una direzione. È quanto rivela il vecchio Maestro delle Evocazioni all'apprendista mago Ged: «Tu pensavi, da ragazzo, che un mago è colui che può fare ogni cosa. Così pensavo anch'io, un tempo. E tutti noi l'abbiamo pensato. Ma la verità è un'altra. Via via che cresce il potere reale di un uomo, via via che si allarga la sua conoscenza, le strade che egli può seguire si fanno sempre più strette: e alla fine non sceglierà affatto, ma farà solo e interamente ciò che deve fare»⁹.

L'apprendistato che apre al possibile cambiamento non può non misurarsi con la necessità di connotarsi in termini di rigore morale. Il rispetto della prospettiva nella quale si crede che la realtà possa concretamente trovare un miglioramento impone una condotta che non può fare eccezioni: la stessa partecipazione interessata richiede pertanto, affinché la forza dell'interesse non si affievolisca, che l'apprendista diventi maestro a sua volta. Solo nella successione che vede l'apprendista vivere all'altezza del maestro è possibile trovare la condizione per una concreta continuità del cambiamento quale miglioramento.

5. *Una pratica del possibile*

Se le possibilità di cambiamento dipendono dalla capacità (di pensiero, azione e giudizio) dell'uomo e se l'intelligenza di questa capacità è affidata a un agire educativo impegnato in una pratica critica di tale capacità, le prospettive del possibile dipendono in parte rilevante dalla significatività dell'esperienza educativa che le ha coltivate e promosse.

Di conseguenza, promuovere le capacità dell'uomo all'interno di un apprendistato che sia pratica di funzioni produttive non può che formare un soggetto di produzione in grado di aprire al possibile unicamente prospettive di consumo. Affidare al maestro il compito di esercitare l'applicazione dell'intelligenza come di qualcosa di "pronto all'uso" depaupera la relazione educativa (perché educativa non può non essere) di quel significato che le permette di partecipare a una trasformazione più ampia che può essere autentica innovazione – e, quindi, miglioramento – dell'esperienza di vita.

L'apprendistato del possibile, laddove si voglia credere che una prospettiva umana possa e debba andare oltre l'immediatezza del presente, deve poter fare di ogni esperienza una occasione per mettere alla prova la capacità umana di cambiamento. Il

⁸ È la criticità implicita nella possibilità stessa di far riferimento a una unitarietà di senso in grado di valere per tutto ciò che può essere considerato umanamente in-comune. Nell'impossibilità di esaurire e, di conseguenza, di annullare la questione attraverso una soluzione definitiva, una pratica volta a iniziare la prova delle capacità umane di cambiamento non può non misurarsi con la possibilità (o impossibilità) di questo riferimento.

⁹ U.K. LE GUIN, *Il Mago* (1968), trad. it. I. Tron, Mondadori, Milano 1989, p. 101.

possibile non può esaurirsi in un progresso attento a una sola e specifica trama del reale: il possibile – quale prospettiva di cambiamento della realtà – ha da comprendere l'intera realtà. La capacità di cambiamento va infatti promossa in quel non facile atto di giudizio impegnato nella rappresentazione dell'intero mondo.

Il maestro di questo apprendistato di conseguenza, laddove si voglia credere che l'uomo possa e debba agire nel mondo per il mondo, è investito di una responsabilità che non si misura sul calcolo delle conseguenze, ma sul rispetto del principio per il quale agisce.

Attorno a questa forma di apprendistato è urgente raccogliere gli interventi dell'agire educativo così come è urgente (re)investire la figura dell'educatore di questo ruolo magistrale, affinché ciascuno possa mettere alla prova le proprie capacità di trasformazione del reale e darne prova in un progetto che sia interpretazione *critica* del possibile.

Andrea M. Maccarini

CHE COSA SIGNIFICA “PERSONALIZZARE” L’EDUCAZIONE?
 LA BILDUNG GLOBALE EMERGENTE
 TRA FLOURISHING E ENHANCEMENT

Abstract

The concept of “personalization” has long been a keyword for political agendas in Europe and in most Western countries, in social welfare as well as in the broader domain of services. Within the educational field, such a concept evokes deeply rooted meanings that tap into the very essence of education. This essay aims at conveying the idea that “personalization” is currently acting as a carrier of profound cultural transformations that concern our being human and the very meaning of the human experience in the world. These changes can only be seen through the transitions between different meanings of the concept under consideration—in theories as well as in educational practices, and within the national and international policy discourses. The main thesis of this essay is that the crucial points of the ongoing change can be gathered in two conceptual distinctions: cognitive vs. non-cognitive and flourishing vs. enhancement. The former indicates a strong tendency to reformulate a “strong program” for education as full-blown formation of the person after the heyday of cognitive learning outcomes as the only relevant variables. In this context, personalization cannot be confused with an increasingly wide range of “individual options” available within the educational domain. The second distinction represents a further confrontation between alternative paradigms. In a nutshell, the “human” that is being involved in a new, anthropologically thicker educational agenda can be defined as a form to be reached or as a matter to be endowed with increasing power(s). Through these transformations and their deep, ontological and experiential implications, the global society is producing cultural and personal forms that are apt to inhabit the wider space between human and social dynamics whose mutual connection is becoming increasingly problematic.

I

Il termine-concetto “personalizzazione” è da tempo una delle parole chiave dell’agenda politica – oltre che della riflessione culturale – in Europa e in molti Paesi occidentali, tanto nel campo del *welfare*, quanto nel più ampio dominio dei servizi. In ambito educativo, esso evoca significati profondamente radicati in ciò che più essenzialmente “è” e “fa” l’educazione. Com’è noto, parlare del “Sé” e dell’identità in campo educativo significa toccare un punto assolutamente fondamentale. Quello di “formare” e “trasformare” il soggetto umano attraverso specifiche relazioni è infatti lo scopo più originario che l’educazione possa assumere e che ne costituisce la stessa ragion d’essere,

prima e al di là di altre, sempre eventuali, determinazioni delle sue forme e contenuti¹. Proprio per questo, una qualche rappresentazione del soggetto umano costituisce un elemento essenziale presente direttamente o indirettamente in tutte le descrizioni dell'educazione e dei sistemi a essa dedicati: sia in quelle prodotte da osservatori esterni, sia nelle auto-osservazioni prodotte dall'interno del sistema educativo stesso. Un saggio di ampio respiro che voglia trattare il tema della "personalizzazione" dovrebbe, dunque, padroneggiare e sistemare criticamente una letteratura enorme, espressa da molteplici discipline, in tempi e luoghi geo-culturali differenti. L'ulteriore problema consisterebbe poi nel far emergere, tra i molti piani intersecantisi, un contributo personale. In questo breve articolo svolgo un esercizio diverso, che consiste nel presentare e illustrare una tesi, mostrandone almeno in prima istanza la logica e la plausibilità. La tesi è duplice. Essa dice anzitutto che il simbolo, le pratiche e le strutture educative connesse alla "personalizzazione" diventano oggi i vettori di trasformazioni culturali profonde, relative all'essere umani e al senso stesso dell'esperienza umana nel mondo. Per vedere questi cambiamenti occorre osservare le transizioni – nelle teorie, ma anche nelle pratiche educative, nei discorsi e nelle agende di *education policy* nazionali e internazionali – tra significati diversi del concetto in questione. La tesi si completa affermando che due distinzioni servono a cogliere i punti cruciali dei cambiamenti in atto: cognitivo/non cognitivo e *fioritura/potenziamento*.

L'implicazione profonda di questa tesi consiste nell'idea che (anche) attraverso l'educazione si articola nella società globale una crescente richiesta di *ri-specificazione* del concetto di umanità, con operazioni irte però di ostacoli e paradossi. Le due distinzioni appena tracciate hanno lo scopo d'indicare un senso in cui queste operazioni si svolgono e di segnalare alcune biforcazioni che il mutamento culturale incontra lungo la via. Nel complesso, esse aiutano a cogliere l'attuale *intensificazione della riflessività sociale sull'umano*. Quest'ultima è un processo nel tempo di cui non potrò, in questa sede, rendere conto nel suo sviluppo diacronico. Non potrò, insomma, documentarne esaustivamente la crescita, né spiegarla nei suoi fattori causali². Vorrei qui solo mostrare quali ne sono i principali indicatori nel campo dell'educazione.

II

Tale intensificazione si osserva, in prima battuta, nel tendenziale superamento del significato oggi ancora più diffuso dell'idea di personalizzazione.

In linea generale, va anzitutto osservato che la società europea e la sua pedagogia sembrano oggi incerte su quali fini e contenuti assegnare all'educazione. Un aspetto di

¹ Su questa determinazione basilare richiamano naturalmente l'attenzione molti autori. Si veda tra gli altri N. LUHMANN, *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, Suhrkamp, Frankfurt a.M. 2002.

² Per un approfondimento su quella che altrove ho chiamato "enfasi antropologica" della società globale mi permetto di rinviare ad A. MACCARINI, *Gli universali morali nella società senza esterno: il contributo di Hans Joas alla teoria dei diritti e della dignità umana*, presentazione all'edizione italiana di H. JOAS, *La sacralità della persona. Una nuova genealogia dei diritti umani*, trad. it. A. Maccarini, Franco Angeli, Milano 2014, pp. 7-24. Si veda anche P. FUCHS-A. GÖBEL (a cura di), *Der Mensch – das Medium der Gesellschaft?*, Suhrkamp, Frankfurt a.M. 1994.

questa incertezza è che non appare affatto chiaro quale “idea di persona” o identità umana s’intenda costruire attraverso i processi educativi, e in che modo. D’altro canto, non sembra neanche probabile che si possa evitare o rimuovere il problema molto a lungo. Le dinamiche societarie sottopongono le culture educative a un’indubbia tensione. In Europa e nei Paesi Ocse, sia nelle riforme dei sistemi educativi nazionali, sia nelle raccomandazioni e nei *memorandum* delle istituzioni internazionali, la “centratura sulla persona” che apprende costituisce da tempo un aspetto fondamentale della risposta alla sfida. Ciò ha indotto alcuni studiosi a parlare di una “nuova generazione” di politiche dell’educazione/formazione³. La “personalizzazione” dell’educazione è dunque un aspetto rilevante dei sistemi educativi ritenuti “migliori” e “più auspicabili”. Per limitarci a un esempio, nelle *Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati* emanate dal Miur le scuole italiane trovano i vincoli istituzionali entro i quali devono elaborare i propri *Piani di studio personalizzati*, nei quali articolano le forme organizzative e didattiche che ritengono più idonee per il raggiungimento dei risultati. In questo quadro di riferimento, il principio di personalizzazione significa che le pratiche e le organizzazioni educative devono rispondere adeguatamente all’esigenza di percorsi di apprendimento e di crescita degli allievi che rispettino le *differenze individuali* circa interessi, capacità, ritmi e stili cognitivi, attitudini, carattere, inclinazioni, precedenti esperienze di vita e di apprendimento. S’intende dunque la personalizzazione come *individualizzazione*, come apertura di opzioni e come flessibilità pratico-strutturale in rapporto alle peculiarità individuali. A livello operativo ciò tende a generare due semantiche. La prima è quella dell’individualizzazione cognitiva. Essa si concretizza sia nelle spinte alla descolarizzazione – e quindi all’auto-educazione e auto-istruzione, all’educazione e formazione “a distanza” – sia appunto, come sopra accennato, nelle trasformazioni interne alle istituzioni scolastiche, che dovrebbero portare a rispettare maggiormente l’esigenza di *spazi* individuali e a seguire e promuovere attitudini e preferenze degli individui che apprendono, per svilupparne la creatività e la crescita *nelle e attraverso le loro differenze individuali*. L’altra si esprime nell’idea del “*getting personal*”, cioè di una maggiore prossimità e di una più intensa “cura” relazionale dell’individuo-educando da parte dell’insegnante/educatore. Entrambe queste formule vanno in crisi *sul piano delle interazioni*, laddove le pratiche educative hanno veramente luogo; la prima perché risulta di difficile compatibilità con la scuola stessa come istituzione, e con l’idea stessa di *classe* in quanto entità dotata di funzioni socializzative e con ciò vincolata a porsi delle finalità collettive. Lo sfondamento culturale in questa direzione non è ancora avvenuto. La seconda formula incorre in problemi rilevanti da parte dei docenti, in quanto implica la messa in campo e in discussione della sfera dei valori – quelli dell’educando, quelli dell’educatore e quelli della società – in un modo e in un grado difficilmente componibile con i compiti normativamente attribuiti alla scuola “pubblica”. In entrambi i casi, il problema dipende dal “dover” mantenere *aperte* finalità che la scuola “deve” al tempo stesso *chiudere*, o viceversa dal dover chiudere simbolicamente pratiche dialogiche che il codice della scuola e dell’educazione moderna vorrebbe per definizione lasciare

³ Si veda, tra i tanti, A. PAVAN, *Nelle società della conoscenza. Il progetto politico dell’apprendimento continuo*, Armando, Roma 2008.

aperte⁴. E in entrambi i casi le aperture e le chiusure chiamano in causa altri soggetti e attori dell'educazione. Di conseguenza, entrambe le formule rimandano per la loro realizzazione a una rete di contesti socio-culturali, scolastici e non, che se tematizzata adeguatamente potrebbe renderne più determinati – oltre che le condizioni di riuscita – gli effetti educativi reali⁵.

Nella stessa direzione si sviluppano le culture educative centrate sulla “creatività” e sul “capitale umano”, laddove il problema sembra essere la “liberazione” del “puro” individuo nelle sue potenzialità cognitive, comunicative e decisionali, contro la “burocratizzazione” e l'appiattimento imposti dalle istituzioni scolastiche della prima modernità. Esse puntano sull'individualizzazione, dal punto di vista auto-espressivo oppure performativo. L'individuo deve sviluppare la propria creatività e in generale le proprie doti. Deve imparare a pensare a se stesso e alla “cura” e “costruzione” di sé in quanto “capitale” umano, la cui *auto-gestione*, nel senso di una continua valorizzazione e ri-valorizzazione attraverso scelte e percorsi formativi, accresce le possibilità d'integrarsi con successo nella società complessa e rischiosa che è il suo *habitat*. L'obiettivo rimane l'eguaglianza di opportunità e il contenimento del rischio d'insuccesso scolastico, oltre allo sviluppo dell'autonomia individuale.

I significati appena richiamati naturalmente rimangono, né la relativa *mission* può dirsi semplicemente risolta sul piano delle pratiche e delle politiche. Ma tutte queste formule educative sono ormai costrette a incorporare altri codici, se vogliono cogliere i bisogni educativi profondi delle società complesse. È in altre, meno scontate direzioni che oggi si sviluppa un più denso e profondo discorso educativo intorno alla “persona”.

III

Una considerazione retrospettiva è necessaria per contestualizzare il problema. È stato spesso osservato che la modernità ha progressivamente perso certezza e concretezza nel suo riferimento umano da impiegare nella e per l'educazione. La tradizione umanistica procedeva da un concetto normativo di natura, che “deduce” l'educazione, i suoi contenuti e i suoi fini da determinati stati di perfezione della natura stessa. In questo modo vengono anche fissati dei limiti di ceto, a cui l'educazione rimane sottoposta. L'argomento della natura, com'è noto, sarà gradualmente eroso e poi travolto dalla modernità⁶. Il passaggio dalla stratificazione per ceti alla differenziazione funzionale toglie al simbolismo della natura la sua forza persuasiva. Con ciò si sviluppa progressivamente una situazione di *indeterminatezza*, che si osserva agevolmente

⁴ Nel senso di non prevedere una chiusura normativa e quindi una determinazione simbolica sostantiva.

⁵ Il che implica anche la contestazione dei confini dello spazio educativo “moderno”: della scuola come “mondo” a sé rispetto alla quale una serie di attori, gruppi e *media* simbolici devono rimanere “fuori” (famiglie, culture locali, denaro, potere, identità culturali e religiose, eccetera). Su questo punto la letteratura è estesa: per una sintesi argomentativa sia consentito un rimando ad A. MACCARINI, *Lezioni di sociologia dell'educazione*, Cedam, Padova 2003, capp. 1 e 4.

⁶ E, come fa notare ancora Luhmann (*op. cit.*), resisterà con ostinazione soprattutto per quanto riguarda la differenza di genere. Soprattutto su questo testo – specialmente sui capitoli I e VII – si basano le sintetiche considerazioni ricostruttive esposte nel presente paragrafo.

attraverso le trasformazioni del concetto di *Bildung*. L'idea di *Bildung* – “formazione” –, che sostituisce quella di “perfezione”, è precisamente un modo in cui il sistema educativo reagisce alla perdita di punti di riferimento esterni, onde decidere che cosa dev'essere la persona umana e come costruirla. Al sorgere del concetto, nel XVIII secolo, la *Bildung* è una circostanza di fatto, oggettiva, dapprima riferita al lavoro – di “costruzione” e “formazione”, appunto – che dà forma a un'opera d'arte. In seguito viene soggettivizzata e diventa un patrimonio interno di “forme” spirituali che l'individuo ha costruito. Ma comunque, le prime formulazioni rimangono ancora nella tradizione del perfezionamento umano, il cui fondamento naturale ora viene visto non più come perfezione, ma come *perfettibilità*; il che lascia aperto e indeterminato il “che cosa” si raggiunge. L'Uomo si distingue dagli animali proprio in quanto è incompleto e perfettibile; così però non si dice perché, a che fine dovrebbe essere educato, e se ciò sia in generale possibile. In queste formulazioni neo-umanistiche “l'umano” non viene più definito come generalità che trascende le caratteristiche concrete degli individui, ma come individualità capace d'interiorizzare l'umanità e la rappresentazione del mondo condivisa da tutti. Il concetto del soggetto individuale ora dice che il soggetto si “appropria” del mondo nel modo più ampio possibile⁷. Cioè arriva a trattare il mondo come qualcosa di proprio e a determinare il proprio essere in rapporto a esso. Individuo e verità, come determinata dalla scienza, sostituiscono il riferimento alla natura. Entrambe le istanze sono poste come relazioni col mondo.

Rimane il problema di come relazionare in modo sensato e armonico *due infinità*: il soggetto umano (infinità interna) e il mondo (infinità esterna). Il problema sarà provvisoriamente risolto attraverso un “canone” che definisce le “materie” da imparare, che si presumono “formative” e che si pensa sintetizzino ciò di cui il soggetto ha *essenzialmente* bisogno di “appropriarsi”. Ma il XX secolo poi vede la perdita di sicurezze fondanti e canoniche. Emerge allora il tema dell’“imparare la capacità d'imparare” (che nella vecchia teoria della *Bildung* era presente come effetto collaterale) e di farlo per tutto il corso della vita (*lifelong learning*). Il senso dell'apprendimento diventa riflessivo. La formula dell'imparare a imparare simbolizza al tempo stesso l'autonomia del sistema educativo, nel senso che questo rende se stesso e la sua funzione per la società indipendenti da determinate “materie”. Ciò avviene perché la materia è ormai troppa e non esiste più un “canone” dotato di autorità che aiuti a scegliere che cosa “si deve” imparare. Non si sceglie più in base a un “valore intrinseco” dei saperi, ma in base all'opportunità che questi offrono di esercitare l'apprendimento dell'apprendimento e in tal modo di orientarsi verso un futuro in cui si dovrà sempre costantemente apprendere. Vista dal lato dell'offerta formativa, questa tendenza – che si rende evidente nel passaggio dall'idea di canone a quella di *curriculum* – mostra la disgregazione dell'idea di *Bildung*. Essa perde quel poco di riferimento “naturale” che ancora conservava. La contingenza aumenta. Dal nostro punto di vista, ciò significa anche che il sistema educativo si libera dall'idea che esistano determinazioni concrete di qualcosa che “dà forma” alla persona umana. Nella seconda metà del XX secolo, infatti, la cultura sarà

⁷ L'individuo deve «abbracciare tanto del mondo quanto gli è possibile, e connetterlo a sé il più strettamente possibile» (W. VON HUMBOLDT, *Theorie der Bildung des Menschen*, in ID., *Werke in Fünf Bänden*, WBG, Darmstadt 2010, pp. 234-240, qui p. 235).

accusata di essere *violenza simbolica*. All'appropriazione si sostituisce l'idea di *critica*⁸. Piuttosto che appropriarsi di una certa cultura bisogna contrapporsi "criticamente" a essa, al massimo distinguendo ciò che in essa è accettabile da ciò che non lo è. Quindi l'individuo non si appropria del mondo, ma si rende capace di critica. Con ciò si presuppone e si realizza libertà ed emancipazione; ma al tempo stesso ci si pone in una situazione di grande incertezza sul futuro. Le auto-descrizioni del sistema educativo perdono progressivamente ogni riferimento "esterno": sia rispetto al fine dell'educazione, che diventa una funzione interna al processo educativo stesso, sia rispetto alla natura umana, la quale viene designata sempre più come individualità che arricchisce se stessa come "pura" operatività decisionale.

Questa evoluzione chiarisce dunque come le culture educative – e il loro riferimento umano – siano entrate in un orizzonte simbolico di *indeterminatezza*, entro cui si definiscono e si ri-specificano poi formule più concrete e più vicine alle pratiche e alle interazioni educative quotidiane. L'educazione deve orientare a un futuro che rimane sconosciuto. Non si tratta solo del fatto che l'eccesso d'informazioni sovraccarica rapidamente le capacità di elaborazione cognitiva del soggetto. Ma anche e soprattutto del fatto che la non conoscibilità del futuro va sempre più presa come una *risorsa*, come condizione di possibilità del prendere una *decisione*. Di conseguenza, l'imparare un sapere determinato dev'essere in larga misura sostituito dall'*imparare a decidere*, cioè a utilizzare il non-sapere per agire e per vivere. Questa è l'eredità storica, questo l'orizzonte di senso entro cui le formule educative attuali si situano, con i loro tentativi di specificare dei percorsi educativi particolari. Resta da vedere se e in che modo esse stiano generando, in questo contesto, innovazioni sensate.

IV

Se nelle società europee le formule educative moderne vanno in crisi, da che cosa vengono sostituite? Se non è più tenibile l'idea dell'individuo razionale e autonomo, educato a rappresentare in sé l'universale attraverso la ragione e ad autorealizzarsi nelle strutture e nelle appartenenze tipiche dello Stato-nazione e di un mercato altrettanto "nazionale", che cosa viene "dopo"?

Per sintetizzare la transizione in corso, potremmo affermare che l'educazione *personalizzata* tende a farsi educazione *personalizzante*. Essa, cioè, non si può più comprendere (solo) come adeguamento o come apertura di scelte, ma approfondisce la sua intenzionalità educativa facendosi "costruttiva" dei tratti personali ritenuti importanti. È in questo senso che si può cominciare a parlare del (ri)emergere di una certa forma di *Bildung*. Il punto, naturalmente, è in quali direzioni e verso quali forme. Qui le due distinzioni menzionate in apertura mostrano la loro rilevanza.

La prima segna, dopo la riduzione dell'educazione ai soli esiti dell'apprendimento in termini cognitivi, una tendenza a ri-proporre un "programma forte" dell'educazione come formazione della persona nella sua totalità. In parallelo alle grandi indagini sui

⁸ Per una sottolineatura dei paradossi che su questa base si sviluppano, fondata su interessanti ricerche empiriche, è sempre utile J-L. DEROUET, *L'école dans plusieurs mondes*, De Boeck, Paris 2000.

learning outcomes (di cui i test PISA sono il paradigma), civismo, cittadinanza e “carattere” sono oggetto di un’agenda di ricerca che attrae crescente attenzione. Si pensi all’ICCS (*International Civiness and Citizenship Education Study*, 1999; 2009), che copre trentotto Paesi e studia le modalità in cui gli studenti sono preparati a intraprendere il loro ruolo di cittadini. Il fatto che anche nei Rapporti PISA si dedichi crescente attenzione ad alcune variabili “comportamentali”, come la “perseveranza”, indica l’emergere dell’interesse per il “non cognitivo” – denominazione negativa che copre dimensioni quali il civismo, la socialità, le emozioni, la creatività, e altre ancora. In quest’ambito, alcune questioni chiave sono le seguenti:

(a) gli attori dell’educazione. Civismo e cittadinanza, per esempio, non possono essere compresi esclusivamente come risultato del processo di scolarizzazione. Occorre studiare più a fondo quali attori, pratiche ed esperienze siano rilevanti ed efficaci nel generare questi esiti. A maggior ragione in quanto le ricerche comparative mostrano generalmente come l’impatto positivo sul civismo dell’istruzione formale e delle sue agenzie sia relativamente scarso;

(b) poiché un sistema culturale non è mai un insieme di idee, credenze o valori completamente unitario e coerente (come vorrebbe il “mito dell’integrazione culturale”)⁹, ma implica sempre differenze, occorre esaminare le modalità plurali in cui tipi diversi di cittadinanza sono costruiti nelle relazioni educative di settori o istituti scolastici differenti – per esempio, nelle scuole statali, in quelle d’ispirazione religiosa di varie confessioni, in quelle non religiose d’élite, e così via¹⁰;

(c) le forme d’impegno, da quelle classiche a quelle innovative, sono un altro centro focale dell’analisi¹¹;

(d) È cruciale, inoltre, comprendere quali competenze i processi educativi ritengano necessarie per essere un “buon cittadino”, e più in generale quali condizioni, relazioni e culture promuovano la realizzazione personale (oggi spesso *flourishing*) nei contesti organizzativi e istituzionali caratterizzanti la vita sociale della tarda modernità. Con ciò l’accento si sposta sulla nozione di “carattere”, che designa un campo di studi meno consueto e ora emergente nelle scienze sociali. È come se si (ri)scoprisse che queste “qualità” umane fanno ancora una differenza nel sociale. Ma proprio qui s’incontrano due considerazioni di grande rilevanza.

In primo luogo, è interessante notare che sotto questo profilo Stati Uniti d’America ed Europa sembrano avere seguito sentieri di sviluppo culturale piuttosto differenti. Pur entro i limiti di un’ipotesi di lavoro preliminare, si può osservare che per gli Stati Uniti il nesso tra qualità personali e funzionamento del sistema democratico è parte integrante di un “canone americano” che parte con i fondatori della Repubblica e con Tocqueville e passa per vari autori, da Robert Bellah a David Riesman, da Richard Sennett a James D.

⁹ Per una critica del “mito” si veda M.S. ARCHER, *Culture and agency*, Cambridge University Press, Cambridge 1988.

¹⁰ Questo affascinante tema è attualmente oggetto di un’indagine condotta negli Stati Uniti e diretta da James D. Hunter e Charles L. Glenn.

¹¹ Si veda per esempio C.J. COHEN-J. KAHNE, *Participatory politics. New Media and Youth Political Action* (Rapporto di ricerca del *Youth & Participatory Politics Survey Project*, 2012): http://ypp.dmlcentral.net/sites/all/files/publications/YPP_Survey_Report_FULL.pdf.

Hunter e altri ancora¹². L'Europa, d'altro canto, pare assai più cauta sotto questo aspetto. Con un'interpretazione forzatamente unilaterale, si potrebbe addirittura concludere che il Vecchio Continente sia stato per lungo tempo impegnato nel progetto di una società *indipendente* dal "carattere" e dalle qualità personali, fino a un passato relativamente recente. È certamente vero che le istituzioni europee hanno a lungo tentato di comprendere in che modo le politiche e le pratiche educative degli Stati membri influenzino lo sviluppo di un senso di cittadinanza europea nei giovani. L'approccio più diffuso, tuttavia, si è concentrato su nozioni di misurazione e *benchmarking* onde costruire un quadro di riferimento per la costruzione di competenze civiche, inserite in un lungo elenco di competenze chiave per l'apprendimento continuo, o misurate da un indice che rappresenti diversi livelli di competenza cognitiva¹³.

Ma si profila, soprattutto, un'istruttiva ambivalenza. Stante che si colga una nuova importanza dei tratti "non cognitivi" attraverso cui gli esseri umani si connettono al mondo e agiscono in esso, le qualità personali di tipo sociale, emozionale o morale ("non cognitive") sono oggi concettualizzate in due forme differenti. La prima – che risale specialmente al contributo originale di James Heckman – si esprime nel concetto di *competenza (skill)*¹⁴, mentre la seconda mette capo all'idea di *carattere (character)*¹⁵. In questa differenza si celano distinzioni profonde, che risalgono fino alle presupposizioni prime di carattere pre- e meta-scientifico. Gli usi a cui queste categorie sono soggette in letteratura sono talvolta poco formalizzati, ma laddove siano concettualmente rigorosi, l'approccio economico delle competenze e quello, più diffuso in sociologia della cultura e in teorie "neo-umanistiche" dell'educazione, che propone la nozione di carattere generano e implicano psicologie, antropologie e pedagogie differenti¹⁶. È in questo punto che la distinzione tra potenziamento e "fioritura" (auto-realizzazione) dell'umano

¹² La mia osservazione su questo punto coincide con quanto argomentato da L. SMITH PANGLE e T.L. PANGLE, *What the American Founders Have to Teach Us about Schooling for Democratic Citizenship*, in L.M. McDONNELL-P.M. TIMPANE-R. BENJAMIN (a cura di), *Rediscovering the Democratic Purposes of Education*, University of Kansas Press, Lawrence 2000, pp. 21-46. Tra le molte trattazioni recenti si veda almeno: D.E. CAMPBELL-M. LEVINSON-F.M. HESS (a cura di), *Making Civics Count: Citizenship Education for a New Generation*, Harvard University Press, Cambridge 2012 e A. GUTTMAN, *Democratic Education*, Princeton University Press, Princeton 1988.

¹³ Si veda però il lavoro, di più raffinata impostazione, di Avril Keating, in molteplici contributi. Da ultimo cfr. A. KEATING, *Educating for European citizenship: European policies, national adaptations, and young people's practices*, Palgrave Macmillan, Basingstoke 2014. In ambiente culturale tedesco si veda anche la sintesi propositiva espressa da J. BAUMERT-J. FRIED-H. JOAS-J. MITTELSTRAB-W. SINGER, *Manifest*, in N. KILLIUS-J. KLUGE-L. REISCH (a cura di), *Die Zukunft der Bildung*, Suhrkamp, Frankfurt a.M. 2002, pp. 171-225.

¹⁴ Mi limito qui a citare, nell'ampia produzione dell'Autore, J.J. HECKMAN (con F. CUNHA), *Formulating, Identifying and Estimating the Technology of Cognitive and Noncognitive Skill Formation*, in "Journal of Human Resources", 43 (4/2008), pp. 738-782; ID. (con Y. RUBINSTEIN), *The Importance of Noncognitive Skills: Lessons from the GED Testing Program*, in "American Economic Review", 91 (2/2001), pp. 145-149.

¹⁵ J. ARTHUR, *New Direction in Character and Values Education Research*, Imprint Academic, Exeter 2010; J.D. HUNTER, *The Death of Character: Moral Education in an Age Without Good or Evil*, Basic Books, New York 2000; S. SEIDER, *Character Compass: How Powerful School Culture can Point Students Toward Success*, Harvard University Press, Cambridge 2012.

¹⁶ La questione merita, ovviamente, ben altro approfondimento. Mi limito qui a osservare che l'uso estemporaneo, talora da parte del professor Heckman, dell'espressione "character skills" tende a cancellare una distinzione che sarebbe, credo, molto utile mantenere.

– tra *enhancement* e *flourishing* – si manifesta cruciale per capire in che senso la *Bildung* emergente intenda la formazione e tras-formazione della persona; in che senso, dunque, essa possa essere “personalizzante”. In breve, “l’umano” che viene nuovamente coinvolto da un’agenda educativa più totalizzante può essere inteso come una *forma* da raggiungere o come una *base materiale* da potenziare; come luogo integrato di tendenze coerenti all’auto-trasformazione o come piattaforma di poteri (o “potenziali”) da sviluppare da parte di pedagogie “tecnologiche” – in cui l’accoppiamento con le neuroscienze si fa sempre più stretto.

V

La distinzione non va senza la sua stessa crisi. Credere che sia ancora possibile specificare una forma dotata di senso normativo per gli esseri umani diventa oggi un presupposto difficile. E d’altra parte, se l’educazione personalizzante assume l’approccio del potenziamento umano, potrebbe trattarsi di una discontinuità irreversibile – e con esiti imprevedibili – nella simbolica fondamentale della nostra società¹⁷. L’ontologia dell’umano, la concezione stessa delle relazioni sociali e la proiezione temporale dell’identità sarebbero, con ciò, profondamente mutate. L’educazione potrebbe riformulare dei fini condivisi o viceversa perdere ogni teleologia.

È molto difficile, dal nostro punto di vista nello spazio-tempo sociale, prevedere quale tipo di esito avrà la fase di transizione che stiamo vivendo, che si riflette nel campo educativo come in altri ambiti e processi della società globale. I nuovi equilibri che caratterizzeranno le nuove forme sociali possibili sono, per ora, al di là del nostro orizzonte. La distinzione che ho evocato, tuttavia, coglie probabilmente una dinamica socio-culturale profonda. La caratterizzazione di una *società potenziata* non è qui spiegabile in modo esauriente. Ma almeno al livello dell’interazione, è chiaro che si tratta di un ambiente sociale in cui le pratiche di vita tradizionali – incluse quelle che guidano lo sviluppo umano – appaiono seriamente inefficaci. Ciò dipende dal fatto che il ritmo e la complessità dell’organizzazione sociale, insieme alla forza della competizione globale, incrementa e potenzia qualunque requisito vitale: ogni bisogno esistenziale, ogni competenza necessaria e ogni capacità richiesta. Queste forze evidentemente richiedono anche un *individuo potenziato*. Ciò che serve allora è un soggetto umano totalmente mobilitabile, indipendente, adattabile e capace di decisioni rapide, con una ricca dotazione di competenze e di ampie prospettive. Ed è qui che le operazioni educative entrano in gioco. La tensione intrinseca a questa forma di vita si manifesta nei due tipi di riflessione che la nostra cultura educativa applica alla vita sociale in tutte le sue espressioni. È questa tensione fondamentale che si esprime nella distinzione tra *human*

¹⁷ Sotto questo profilo sarebbe molto istruttivo il confronto sistematico tra due autori quali Philip Rieff e Peter Sloterdijk, non ancora svolto a mia conoscenza (fatto salvo qualche cenno estemporaneo nei lavori di Charles Turner), almeno in rapporto alla formazione del Sé. Tornerò altrove su questo argomento. Si veda P. RIEFF, *The Triumph of the Therapeutic. Uses of Faith After Freud*, Harper & Row, New York 1966; ID., *My Life among the Deathworks* (vol. 1 della trilogia *Sacred Order/Social Order*), University of Virginia Press, Charlottesville-London 2006; P. SLOTERDIJK, *Devi cambiare la tua vita*, trad. it. S. Franchini, Raffaello Cortina, Milano 2010.

flourishing e *human enhancement*. Assumere il potenziamento come valore-guida implica un continuo incremento nella flessibilità e nella capacità di prestazione in ogni campo della vita sociale. L'idea di *flourishing*, per altro verso, designa la capacità delle persone di essere resilienti rispetto alle dinamiche che ho qui ricordato, il che le mette in grado di sviluppare piani di vita di lungo periodo e di continuare a mantenere impegni duraturi verso preoccupazioni ideali non particolaristiche. Essa comporta la capacità di articolare un particolare senso del ben-essere, dello sviluppo e dell'auto-realizzazione personale che sfuggono all'alternativa tra pensiero utilitaristico ed espressivo. E ciò può accadere se si mantengono entro la sfera dell'esistenza umana quelle possibilità di esperienza che possono generare impegni, motivazioni e progetti che trascendono gli obiettivi materiali o strumentali.

In questo quadro è inoltre implicita l'idea che la condizione dell'essere umani si riferisca ancora a un qualche retroterra naturale, che non costituisce soltanto necessità e caso, non soltanto un limite da superare, un confine da attraversare o una capacità di prestazione "tipica della specie". Tale condizione contiene ancora un "bene" che può essere scoperto, sperimentato e vissuto. Questo, *in nuce*, è il senso dell'alternativa. L'educazione, corrispondentemente, sarà centrata su meccanismi che rendano massimamente efficace l'accumulo di competenze in vista di un futuro rischioso, oppure su processi ed esperienze che permettano alle persone di sviluppare una relazione con il mondo basata su "premure"¹⁸, onde scoprire "chi" vogliono essere e che cosa vogliono davvero. Le due dimensioni possono anche intrecciarsi ed entrare in sinergie complesse, ma non con-fondersi quanto al valore-guida fondamentale. Gli effetti "personalizzanti" saranno, presumibilmente, altrettanto distinti.

Tutto ciò spinge alla rielaborazione di molti concetti teorico-pratici. Si pensi solo a concetti quali autonomia ed *empowerment*, oggi centrali nelle pratiche dell'educazione come anche del lavoro sociale e in tutti gli ambiti formativi e di "aiuto" in senso esteso. Che cosa significa ancora rendere autonomo un individuo? Che cos'è esattamente che dovrebbe essere dotato di maggior potere (*empowered*)?

Su tutto ciò dobbiamo riflettere. Ma è chiaro che i cambiamenti e le svolte a cui assisteremo, a loro volta, non saranno il risultato di un'intrapresa teorica individuale, e richiederanno la collaborazione di tutte le discipline scientifiche, i gruppi sociali e le professioni che hanno a che fare con l'autorealizzazione personale. La lezione che possiamo trarne, per ora, è che è in atto un profondo ripensamento dei simboli, dei significati e delle pratiche di vita attraverso le quali – per dirla con Erik Erikson – ogni civiltà conduce i soggetti umani a conseguire una particolare forma d'identità matura, cioè la forma d'*integrità* che le è propria e la caratterizza in modo unico.

¹⁸ Cioè lo sviluppo di una riflessività personale *concern-oriented*. Cfr. M.S. Archer, *Being Human. The Problem of Agency*, Cambridge University Press, Cambridge 2000; A. SAYER, *Why Things Matter to People. Social Science, Values, and Ethical Life*, Cambridge University Press, Cambridge 2011.

Claire Katz

THE NECESSITY AND LIMITS OF THINKING FOR ONESELF¹

Abstract

The status of Emmanuel Levinas's essays on Judaism with regard to his larger philosophical work has long been at issue. Central to those essays is a set of writings on Jewish education that Levinas penned while the Director of the ENIO—from 1946 into the early 1980's. In these essays, Levinas argues not only for the new ethical subjectivity that he describes in works like Totality and Infinity, but also confides in his readers how this subject is to be cultivated: through a robust Jewish education. The primary question, then, that guides this essay: "Why does Levinas turn specifically to Jewish education?" an education that includes the Jewish sacred texts? Is it not the case, in light of certain beliefs about the humanities exerting a humanizing influence that a humanities education can accomplish the task of cultivating humanity in the way that Levinas hopes? This essay begins with a general discussion of the "crisis" in the humanities and then turns to Levinas's views on education, Judaism, and assimilation in order to situate these views within his larger philosophical work.

In a 1966 radio interview published as *Education after Auschwitz*, the critical theorist, Theodor Adorno declares, "the premier demand upon all education is that Auschwitz not happen again... The only education that has any sense at all is an education toward critical self-reflection. But since according to the findings of depth psychology, all personalities, even those who commit atrocities in later life, are formed in early childhood, education seeking to prevent the repetition must concentrate upon early childhood."² Adorno's comments, made in response to the atrocities of the Holocaust, imply that barbarism is not something that poses merely a threat of a relapse. Rather, Adorno insists, Auschwitz was the relapse. Adorno's solution lies in creating an environment that will prevent another Auschwitz by cultivating individuals who can resist authoritarian thinking.

Around the same time period, responding to questions about her phrase, "the banality of evil," the political philosopher, Hannah Arendt replies, "The banality of evil," is not a slogan—she is the first to use this phrase³. She uses this term to convey that there is no depth to evil; it defies thought. When one tries to penetrate evil, there is nothing. Only

¹ My thanks to Indiana University Press for permission to reprint some of the originally published material in C. KATZ, *Levinas and the Crisis of Humanism*, Indiana University Press, Bloomington 2013.

² T.L.W. ADORNO, *Education After Auschwitz*, in ID., *Critical Models: Interventions and Catchwords*, transl. H.W. Pickford, Columbia University Press, New York 1998, pp. 191-204.

³ See H. ARENDT, *The Jewish Writings: Hannah Arendt*, ed. J. Kohn and R.H. Feldman, Schocken, New York 2007.

the good, she says, has depth. What she sees in Eichmann while observing him during his trial is a man who cannot think for himself—he appears no different than a programmed robot or a trained monkey.

Briefly returning to her concern about one's ability to think for one's self, Arendt responds to an interviewer's question about the Jewish response to her book that she is not concerned with public opinion, and indeed public opinion has a way of stifling individual opinions. She recalls the Founding Fathers who equated rule based on public opinion with tyranny, and we see a similar view advanced by the 19th century British philosopher, John Stuart Mill who argued in *On Liberty* that we needed to guard against the tyranny of the majority. Indeed, her need to defend herself against the Jewish community that vehemently criticized her for voicing her analysis speaks to this point.

Later in the interview she responds to the criticism of her term “banality of evil,” by again stating that those who commit evil have no depth. They are thought-less. She suggests “we resist evil by not being swept away by the surface of things, by stopping ourselves and beginning to think—that is, by reaching another dimension than the horizon of everyday life” (p. 479). The more superficial someone is—and by this Arendt means, the less someone thinks for himself—the more likely he is to commit evil, or to be co-opted by a machinery that is evil. She points to Eichmann precisely because at each turn he would say, “Who am I to judge... if all around me think it right to murder innocent people?” For Arendt, this statement becomes the example par excellence of the unthinking, the superficial, the banality of evil. How can one utter those words and not see the problem with that sentence?

It might seem obvious that the way to prevent evil is by thinking—more thinking, and more thinking for oneself. But is that really enough to prevent evil? Like Arendt's argument, Adorno's argument is compelling but I would add that resistance to authoritarian thinking will not by itself mitigate the danger that he fears. Although the critical thinking that Adorno advocates may help someone resist authoritarian thinking, and although thinking for oneself might be necessary to separate oneself from the herd, thinking for oneself will not necessarily provide one with good moral judgment nor will it necessarily provide the will or the motivation to act on such thinking. Critical thinking alone will not help someone become a person who resists authoritarian rule. Adorno's prescription is necessary but I do not believe it is sufficient. His warning nonetheless echoes the concerns that the 20th century French Jewish philosopher Emmanuel Levinas began voicing soon after he was released from the German POW camp in 1945. I will return to this point later.

If the question, “How does one develop ethically?” occupies much of moral education, the more specific question, “How does someone develop so that they turn toward the suffering of another?” haunts Emmanuel Levinas's ethical project. The question, then, that guides this essay: “Why does Levinas turn specifically to Jewish education?” an education that includes the Jewish sacred texts? Is it not the case, in light of certain beliefs about the humanities exerting a humanizing influence that a humanities education

can accomplish the task of cultivating humanity in the way that Levinas hopes⁴? Is it not the case that Shakespeare's writings could just as easily replace the Jewish sacred texts?

Our current debates about the humanities and humanistic education return us to a more basic question about the aim of education: What is the role education plays in the cultivation of a self, and more specifically, in the cultivation of a moral self? James L. Jarrett's 1973 book, *The Humanities and Humanistic Education*, opens with an exploration of the crisis of the humanities. In this case, the sciences, feeling underprivileged and undervalued, were beginning to bear down on the humanities. The criticisms of the humanities Jarrett rehearses in 1973, the height of the explosion of university education, could easily be printed today without a date and no one would blink. Jarrett's book should be a signal that as academics many of us are nostalgic for a time when we believe the humanities were never under siege—but this is indeed nostalgia. Each epoch sees itself as “in crisis”—not recognizing that there has not been a time when the humanities have ever enjoyed unfettered respect, admiration, and support. We need only recall how Socrates's illustrious philosophical career ended to realize that when one asks too many questions, one might be invited to leave the community.

Responding to the current debates surrounding the humanities, Frank Donoghue, an English professor at Ohio State University, traces the roots of the corporate model of education back to the turn of the 20th century, the rise of industrialization, and the increased power attained by those with wealth. [*The Last Professors: the Corporate University and the Fate of the Humanities*] It was not long before the newly moneyed were exerting power and influence over university education, while simultaneously expressing their suspicion of the very education they were funding. As Donoghue's analysis shows, education that did not aim to produce anything, that is humanities education, was rejected in favor of something—anything—utilitarian.

Within the first six months of 2010, a flurry of books on education—addressing both primary and higher education—emerged with the goal of telling us precisely where in fact we have gone wrong and what we should do now. A survey of these books appeared in Stanley Fish's blog entry on June 10th, 2010, titled, *A Classical Education: Back to the Future*⁵. Fish begins his piece by reminiscing about his high school ring, which

⁴ Martha Nussbaum makes this point in several of her books, most recently *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*.

⁵ See S. FISH, *A Classical Education: Back to the Future*, “New York Times”, <http://opinionator.blogs.nytimes.com/2010/06/07/a-classical-education-back-to-the-future/>, accessed June 7, 2010, and June 22, 2010. In his essay, *Deep in the Heart of Texas*, published two weeks later, Fish responds to a set of “reforms” proposed by the Texas A&M Board of Regents. For example, the Regents complained that faculty act as though the colleges and universities belong to them, and they therefore criticize faculty who write articles that seem of use only to their academic peers. In response to this complaint, Fish writes: “That is what academic research is all about: highly qualified scholars working on problems that may have no practical payoff except the unquantifiable payoff of advancing our understanding of something in philosophy or nature that has long been a mystery.” See S. FISH, *Deep in the Heart of Texas*, “New York Times”, <http://opinionator.blogs.nytimes.com/2010/06/21/deep-in-the-heart-of-texas/>, accessed June 21, 2010.

My point in citing this particular passage has less to do with the attack to which Fish responds—though the attack is dangerous to academia and Fish's response is spot on. Instead, my point is that Fish's position has changed over the years and where he once would argue that there is no discernible

he had worn for nearly forty years. His reminiscence was, in part, tied to attending his fifty-fifth high school reunion a few weekends before writing this entry. In this piece, Fish recalls the curriculum of the high school he attended, appropriately named, Classical High School. As the name suggests, its curriculum was based on a classical education. And lest anyone protest that such an education was only for rich, privileged white males, Fish quickly contests this point with his statement that his classmates comprised all walks of life—including children of non-English-speaking immigrants.

The three books that Fish surveys are Martha Nussbaum's *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, Diane Ravitch's *The Death and Life of the Great American School System*, and Leigh Bortins' *The Core: Teaching Your Child Foundations of Classical Education*. To their credit, all three books are thoughtful, and Ravitch in particular is to be commended for publicly admitting that her previous views on education were mistaken. Where Bortins and Ravitch focus on the primary grades, Nussbaum's book complements them by focusing on the connection that higher education, specifically one focused on the humanities, has to pre-college schooling. Most importantly, as Fish points out, what they all share is a focus on teaching and learning, and not testing and assessment, and all those other words that have become the vocabulary of administrators at all levels of education⁶.

With regard to the question of humanities education and its relationship to the cultivation of character and the development of civic responsibility, we find, on one side of the debate, Hannah Arendt, who argues that education is not political and is not intended to effect change⁷. Rather, its aim is to introduce the child into the world in which he or she is born thus enabling that child to participate in the public sphere when she is an adult. The role of a classical education then is to introduce the child to those

value in the humanities but the pleasure one gets from partaking in it, this current position is closer to my own—that there is value but it is not a value as we understand it in simple terms of commodity and exchange. See also M. BÉRUBÉ, *The Science Wars Redux*, “Democracy: A Journal of Ideas”, 19 (2011), <http://www.democracyjournal.org/19/6789.php>, accessed January 6, 2011; D. BROOKS, *History for Dollars*, “New York Times”, http://www.nytimes.com/2010/06/08/opinion/08brooks.html?_r=1, accessed June 7, 2010; S. FISH, *The Crisis of the Humanities Officially Arrives*, “New York Times”, <http://opinionator.blogs.nytimes.com/2010/10/11/the-crisis-of-the-humanities-officially-arrives/>, accessed October 7, 2010; and S. HEAD, *The Grim Threat to British Universities*, “New York Review of Books”, <http://www.nybooks.com/articles/archives/2011/jan/13/grim-threat-british-universities/?pagination=false>, accessed January 13, 2011.

⁶ I recognize that for the most part, education in the primary grades has a different set of goals than those viewed as part of higher education and I realize that the conversation can quickly become confused if we conflate these very different kinds of education. Yet, it is worth considering education theoretically, regardless of its level. It is worth noting that while the aims of pre-college education might differ from its higher education counterpart, the two are nonetheless intimately related. Often that which drives higher education influences how pre-college curricula are structured.

We can argue about why this is the case—e.g., that public school and higher education are accountable to different constituencies, most notably, the taxpayer who demands to see “something” for his or her money. As any educator of classical education will state, a classical education produces something that precisely cannot be seen or easily assessed.

⁷ Colleges of liberal arts, indeed even some particular programs (e.g., see how Women's and Gender Studies programs describe themselves), prominently display the word “leadership” in the description of the education they provide their students.

traditions and ideas that inform the world in which the child now lives. Although Arendt's political philosophy is often viewed as unclassifiable by conventional categories in political theory, having positioned herself against progressive education, her own view of education is decidedly conservative.

The other side of the debate is represented most clearly by Martha Nussbaum in her 2010 book, *Not for Profit*, tellingly subtitled, *Why Democracy Needs the Humanities*. Where Arendt believed that education was not intended to mold in any particular fashion, Nussbaum takes up the mantle of progressive education and deploys it to promote an educational project that she believes will create more people who are better suited to participate as democratic citizens. For her, this means creating more people who will live with each other in mutual respect and fewer people who will seek comfort in domination⁸.

1. *Education and the Public Space*

In her 1956 essay, *The Crisis in Education*, Hannah Arendt offers a challenging critique of progressive education and in so doing she explores this fundamental question: Is education political⁹? Focusing on primary education, Arendt believes progressive education is founded on several confusions, each resulting in succession from the previous one. Although progressive education's child centered approach is a response to a previous confusion whereby children were thought to be little adults, the pedagogy that progressive education offers is just as pernicious. Arendt's critique of progressive education emerges from the way she answers the question, "Is education political?"

It would not only be impossible, but also an injustice, to sum up John Dewey's philosophy of education, and in particular his magnum opus, *Democracy and Education*, in only a few pages¹⁰. It would nonetheless be helpful to consider several prominent themes that run throughout his work in education before exploring Arendt's critique. In particular, Dewey focuses on the respective roles of the teacher and the student's peers, the creation of habit and moral education, and the relationship between past and present. Dewey's *Democracy and Education*, first published in 1916, contains the details of

⁸ There is large and ever growing literature on this topic. The collection, *Debating Moral Education: Rethinking the Role of the Modern University*, stands out as particularly good. See E. KISS and J.P. EUBEN (eds.), *Debating Moral Education: Rethinking the Role of the Modern University*, Duke University Press, Durham 2010. In particular, the essays by Stanley Fish and Ruth W. Grant. See S. FISH, *I know it when I see it: A reply to Kiss and Euben*, pp. 76-91 and R.W. GRANT, *Is Humanistic Education Humanizing?*, pp. 283-295. See also P. EUBEN, *Hannah Arendt on Politicizing the University and Other Clichés*, in M. GORDON (ed.), *Renewing Our Common World: Hannah Arendt and Education*, Westview, Boulder 2001, pp. 175-199.

⁹ H. ARENDT, *The Crisis in Education*, in EAD., *Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought*, Viking Press, New York 1968. I have addressed Arendt's critique of progressive education in my essay, "The presence of the Other is a presence that teaches": Levinas, Pragmatism, and Pedagogy, "The Journal of Jewish Thought and Philosophy", 14 (1-2/2006), pp. 91-108. For contemporary essays on Arendt's essay and on thinking about Arendt in relationship to questions concerning education, see M. GORDON (ed.), *Renewing Our Common World*. See also the work of Natasha Levinson, Aaron Schutz, and Wendy Kohli.

¹⁰ J. DEWEY, *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, Free Press, New York 1916.

his educational project.

In the last section of *Democracy and Education*, Dewey sums up his theory of morals thus: “Discipline, culture, social efficiency, personal refinement, improvement of character are but phases of the growth of capacity nobly to share in such a balanced experience. And education is not a mere means to such a life. Education is such a life. To maintain capacity of such education is the essence of morals.”¹¹ This view of education, which repeatedly characterizes education not in terms of the content learned but rather in terms of the processes by which it is learned, permeates his work in the philosophy of education. For Dewey, habit, which is the key to education, does not mean that our activities simply become rote and thoughtless. Rather, they become the means by which we form certain predispositions, which then enable us to act more easily in the future¹². The wider the group of experiences and the greater the context and connections in which to have these experiences allows habit to be interrupted by the novel—to be able to see the significance of something new as something new¹³.

Dewey’s conception of how habits are formed, while being the most significant part of his educational philosophy is also the part that is either ignored or misinterpreted. In spite of these problems of application, Dewey’s focus on practice is the most compelling part of his educational theory. Contrary even to current models of teaching morals, ethics, and character, Dewey argues that one must practice these behaviors if one is going to cultivate them. Moral behavior is not learned through catechism; nor is it learned by reading posters on the school walls that have the words “honesty,” “patriotism,” and “fidelity” emblazoned on them¹⁴. Not unlike the educators who preceded him, leading all the way back to Aristotle, Dewey believes that the character we develop is the character that is practiced.

We see, then, how he arrives at his view that democracy and education have a reciprocal and mutual relationship—democracy is dependent on an educated populous if it is to function effectively; conversely, if democracy is not *practiced* within the context of schooling, all the “education” or knowledge learned in and out of schools will not enable an individual to become a participating citizen in a democracy¹⁵. For Dewey, democracy is not a structure that exists outside of the individual. Rather, it is an attitude or a disposition that one inhabits. More importantly, as stated above, education is not a means to moral development, or rather a means to moral behavior; it *is* moral. The very act of engaging with others, the social dimension of education, necessarily makes the process of education moral. This is why, for Dewey, to disengage education from its social dimension is to undermine the very nature of education.

Long hailed as the “father of progressive education,” Dewey lived long enough to see

¹¹ J. DEWEY, *Democracy and Education*, pp. 359-360.

¹² Ibid.

¹³ Ibid., pp. 340-341. One can see the influence of Aristotle’s *Nicomachean Ethics*. The *phronemos* cultivates *phronesis*, or practical wisdom, through experience—and indeed through friendship, which allows even someone who is already practically wise to gain still more insight into possible ways to act.

¹⁴ Though not as simplistic as the points I just mentioned, Kant’s philosophy of education does focus more on the intellectual model than on a model that focuses on practice. See *The Metaphysics of Morals* and *On Education*.

¹⁵ J. DEWEY, *Philosophy of Education*, Littlefield-Adams & Co., Totowa 1971, p. 34.

a complete perversion of these ideas in their implementation. Most of the criticisms of progressive education, including those put forth by Arendt, are more relevant to the implementation of progressive education than to Dewey's vast writings on it. This faulty implementation encouraged critics of progressive education, who continue to have no shortage of complaints, including an accusation that the curriculum lacks any content and is morally bankrupt. For example, twenty-two years after *Democracy and Education*, Dewey published *Experience and Education*, which provides a detailed but succinct description of progressive education. His response in this book addresses not only the critics of progressive education, but also the progressive educators who have misinterpreted and inaccurately implemented his philosophy. Additionally, this concise book reads like it anticipated the criticisms advanced by Arendt and thus provides direct responses to the array of criticisms Arendt offered¹⁶.

Within these pages, Dewey takes up the question of the “old and the new” with regard to the question of tradition and content, one of Arendt's main targets. He states very clearly, and logically, that tradition has a place in progressive education. He never held the position that his curriculum should ignore tradition, the past, or “books.” Specifically, he never intended for teachers not to know anything, which by definition would mean they have no authority in the classroom, and certainly no authority with regard to matters of the intellect or creativity. Rather, Dewey's focus was on *how* material is taught. His view was not an Either/Or philosophy of education: either we have tradition, and books, and a knowledge base, which requires students to sit in their seats and read books in order to accomplish this task; or, we let children roam around the room not really learning anything, but developing the desire to learn and dabbling in an interest here and interest there. The first view insists that to know anything, to be an expert, is to read books. The implication is that while students might know more facts, they will not have really learned anything. The second view argues that while students might be experiencing more, we are developing nothing more than a generation of dilettantes. The war between theory and practice being played out on the educational battlefield appears to arrive at an impasse. Dewey's view quite simply put, but more difficult to implement, as the history of the contemporary public school has shown, is that it is not enough that children learn a certain body of material; rather, they need to have their whole disposition toward learning habituated to want to learn more, to see how learning one thing naturally leads to learning something else, and those connections should be encouraged and pursued¹⁷.

¹⁶ J. DEWEY, *Experience and Education*, Collier Books, New York 1938.

¹⁷ Contrary to how he has been viewed by his critics, Dewey's philosophy of education is not anti-intellectual. Rather than being empty of content, Dewey's philosophy of education emphasized even more content—seeing an allusion in a poem should prompt a student not only to look up the word in a dictionary but explore its origins, for example the mythological tale from which it was taken. Teachers need to be trained not only to encourage more learning, to keep students' interests alive, but also in a discipline, if not many disciplines—teachers need to be able to see these connections, have intellectual material available to them, and be thoughtful, reasonable thinkers. They need to be able to encourage their students to pursue their interests and insights. Their authority needs to be grounded precisely in knowing something. To counter the conservative claim that just as roaming around a classroom does not mean children are developing habits to learn freely, Dewey would argue that neither does sitting still in a chair with mouths closed mean children are learning any more facts, reading any more

Returning to the 1956 essay, Arendt's principal criticism of progressive education develops from her position that children are born into a world and it is the responsibility of both the parents and the teachers (read as the educational system) to educate these children about *this* world, not the world it might be in the future. We have a responsibility to the children and to the future world not to imagine for these children what the world might be but rather to let the world unfold. Contrary to the view that education is political—and progressive—Arendt believes education is conservative, in the most literal sense of this term. Her argument for this position lies in her view of natality and action¹⁸.

Education, according to Arendt, lies in the gap between past and future; its goal is to enable the future by teaching about the present (which includes the past). Without knowledge of the world in which they live and the past that influenced the coming about of this world, children and then adults are in no position to effect change. We, as parents and teachers, must take responsibility for this world, even if it is not the world that we created and even if we wish it were different from what it is. Children are new, but they are born into an old world. To educate them about the possible new world, and not this old world, is ironically to close off their possibilities—for it is already to imagine the new world and educate them in this limited way, for this one possible world. Thus, Arendt argues, in spite of being motivated by change, and inspired to make the world a better place, progressive education, ironically, promotes a fascist educational system, one directed by a particular ideology for a particular future¹⁹. For Arendt, then, education is not about action, nor is it about the creation of the novel—the new. These are reserved for the public space, which for her does not characterize the classroom.

Arendt's view of the relationship between education and the political is counter-intuitive, but compelling nonetheless. Although she sees politics as progressive, education for her is conservative, since it preserves the past and teaches about the present. Without knowledge of the world in which they live and the past that influenced the coming about of this world, children and then adults are in no position to effect change. In Arendt's analysis, although progressive education delineates between a child's

efficiently, or becoming more thoughtful.

In spite of my brief defense of Dewey's philosophy of education against its detractors, there remain significant concerns that need to be addressed and here Arendt's criticisms are helpful.

¹⁸ See A. SCHUTZ, *Is Political Education an Oxymoron? Hannah Arendt's Resistance to Public Spaces in Schools*, in S. RICE (ed.), *Philosophy of Education 2001*, Philosophy of Education Society, Urbana 2002, pp. 324-332, <http://ojs.ed.uiuc.edu/index.php/pes/article/download/1913/624>, accessed January 25, 2014; N. LEVINSON, *Hannah Arendt on the Relationship Between Education and Political Action* [a reply to Schutz], in S. RICE (ed.), *Philosophy of Education 2001*, pp. 333-336, <http://ojs.ed.uiuc.edu/index.php/pes/article/download/1914/625>, accessed January 25, 2014; N. LEVINSON, *Beginning Again: Teaching, Natality and Social Transformation*, in F. MARGONIS (ed.), *Philosophy of Education 1996*, Philosophy of Education Society, Urbana 1997, pp. 241-251, <http://ojs.ed.uiuc.edu/index.php/pes/article/download/2271/965>, accessed May 19, 2008.

¹⁹ We find elements of this ideology in contemporary models of democratic education, and indeed this point was made in response to Nussbaum's book, *Not for Profit*. To promote a particular set of values, though not inherently wrong, undermines the main thrust behind a democratic society governing itself, namely, the pluralism of that society. I would be more inclined to label this "moral character" or "moral education" rather than "democratic education." And here we come full circle and arrive back at our question about what education, or in this case, schooling, is intended to accomplish.

world and an adult's world, this separation nonetheless has the dangerous effect of essentially leaving children to their own devices. Teachers, she concludes, are no longer the authority in the classroom. Worse, she observes, the tyranny of the "child" majority can often be more tyrannical than the absolute authority of the adult teacher²⁰. This confusion over "who's in charge" led to a similar confusion in the public and private spheres, where education, by virtue of the state mandate surrounding it, pushed schools, education, and childhood into a political realm. She argues that the privacy needed for children to grow and mature, relatively undisturbed, has been compromised by this thrust into the public arena²¹.

Arendt's definition of the public space reveals that we are required simultaneously to take risks and to engage in self-restraint. She observes that the latter has the potential to stymie growth. Education should remain a private space in which this self-restraint is not required. One can see the insight in Arendt's claim, even if one might disagree with the extreme position. As Arendt sees it, in order for the public space to work, the participants must be willing to allow their honest opinions to come to the fore and be assessed openly by everyone participating in that space. Those who are involved in intimate relationships with others with whom they also participate politically must be willing to set aside the intimate relationship and engage the other person with the kind of respect that would allow the other to share his/her political position. This entails a continued negotiation of the self that occupies both a personal or private space and a

²⁰ In a recent conversation with the parent of one of my daughter's friends, I lamented the sorry experience that my daughter was having in school. Her teachers for the previous school year had been smart, funny, and wise. A rare set of traits in anyone. This present year, her teachers seem not to exhibit any of these traits. To say that my daughter's experience in school has been frustrating would be an understatement. The other parent's response was that this was just another opportunity for rebellion, to assert one's own individual identity. I understood the point and the motivation for the response: sometimes one has to see the positive in these experiences or it becomes too easy to despair. However, my reply was that I did not think all of childhood should have to be a series of rebellions, that some places need to be safe spaces where a positive expression of oneself was allowed. One should be able to formulate a positive expression of identity not only an expression as a negation of something else. I think that this is especially true of a child's experience in school. For this reason I am closer to Hannah Arendt's views about school than I would otherwise probably admit.

I bring up this discussion because this is precisely why the school needs to be a safe place for learning and not another site for rebellion, for having to assert one's independence, especially when the risk is simply too great. Arendt talks about the safety of the classroom precisely because she views the school—and education—as apolitical. As such, students should not be placed in a position where they are put at risk nor should they be put in a position where they must take these risks. I have disagreements with Arendt's position and I will explore those in more detail, but her claim opens up the question about the relationship that education has to the larger society in which it is situated.

²¹ One need look only to celebrities in our current culture to confirm Arendt's point—Britney Spears, Lindsay Lohan, et al. Arendt herself noted the children of celebrities—though we now have celebrities who are children themselves. I can only imagine the horror that Arendt would express at the proliferation of "public" space that enables very young children to expose themselves to the entire world via the internet. If we recall the new ways that bullying now manifests itself on the internet, we can begin to understand what Arendt means by the need to protect the privacy of young children and not expose them to the political—the public space—so early in their development. For a wonderful video that explores this particular point, see: *Hannah Arendt reads from 'The Crisis in Education'*, <http://www.youtube.com/watch?v=ouj5fklzks>, accessed September 25, 2011.

public space.

Arendt fears that this kind of negotiation is too complex and potentially too dangerous for school-age children who would need to negotiate the selves they are as friends with the selves they might be if engaged politically. The light of the “public eye” on a self that is still developing as a personal self might be too much to bear for a young child or even a young adult. A brief look at the history of the child star, or the children of famous people, supports Arendt’s point. Continually placed in the public’s view, many of these children never develop into flourishing adults. Even an unscientific poll would confirm that children often keep very honest opinions to themselves if they fear those opinions might set them apart from their peers or open them (personally or intellectually) to ridicule, thus validating Arendt’s two-fold view that children recognize their peers can be more tyrannical than the adults and that in turn, the classroom does not provide the safe space needed for children to exercise their political views.

As a result of her observation, Arendt’s view of education is paradoxically both optimistic and pessimistic. On the one hand, her optimistic view that self-restraint is *not* required in education, contradicts not only many of our personal experiences with education but also her own goal of education as a kind of cultivation²². She argues in her account of freedom that it is in the public space that an individual often discovers what one is capable of, acting in ways that were not predicted. Is this not the case in education also? Do we not discover who we are and what we believe when we participate in discussions that require us to take intellectual risks? On the other hand, her pessimistic view that making education a public space would stymie growth runs counter to the progressive view that specifically endorses individual growth and development, via the pursuit of one’s own interests, ideas, and activities. It also runs counter to the progressive view that the “public” is learned or practiced²³. Instead, we might note that education provides an opportunity for a diverse set of equal individuals, not between the student and teacher, but among the students themselves to be given a voice.

It is not clear that Dewey would entirely disagree with Arendt’s concerns. However, he would probably ask Arendt the following question: how can we expect adults to have the capacity to think creatively, to solve problems, to relate to their peers respectfully and forcefully, if we do not allow them to create these practices through the educational process beginning in childhood²⁴? In other words, if freedom is defined as spontaneity and unpredictability, it is then positioned against a view of freedom that would emerge because the agent acts from a self that has been cultivated with certain habits and a set of choices. What then does it mean to be a self who is free, if at the end of the day, the way we act is not within our control? The kind of freedom that Arendt presses recalls the radical freedom of existentialism, one that is paradoxically so free that it is “unfree”

²² One of Arendt’s arguments against turning education into a public space is that we must practice self-restraint in public or political spaces. This would have the effect of stymieing education. Here I think Arendt is a bit out of touch if she believes that children in American education do not need to practice self-restraint, independent of the question of progressive education.

²³ See A. SCHUTZ’s lovely essay, *Contesting Utopianism: Hannah Arendt and the Tensions of Democratic Education*, in M. GORDON (ed.), *Renewing Our Common World: Hannah Arendt and Education*, pp. 93-125.

²⁴ S. SMITH offers an insightful discussion of this point in her essay, *Education for Judgment: An Arendtian Oxymoron?*, in M. GORDON (ed.), *Renewing Our Common World: Hannah Arendt and Education*, pp. 67-91.

insofar as it no longer seems willed by the agent. We find evidence for this claim when Dewey ends the first chapter of *Experience and Education* with the following problem: “We may reject knowledge of the past as the *end* of education and thereby only emphasize its importance as a *means*. When we do that we have a problem that is new in the story of education: How shall the young become acquainted with the past in such a way that the acquaintance is a potent agent in appreciation of the living present?”²⁵

The question “Is education political?” not only depends on how we define “political” and how we understand the aims of education, but also how we understand the subject of education: the child who is cultivated into the adult²⁶. What “political” means for Arendt is very different from what it means for Dewey or another philosopher following traditional categorizations of this term. What is most interesting about “child-centered” education, which emerged out of Rousseau’s philosophy—(see the legacy in Dewey, Montessori, et al.)—and of which Arendt is so critical, is that very few if any of the schools who boast its pedagogy are aware that both Dewey and Montessori trace their ideas to Rousseau. Even if these schools could name Dewey or Montessori as the inspiration for their child-centered educational approach, few, if any, know anything about its origins, its connection to political philosophy, and the development of the political citizen, which in light of Rousseau’s concerns may or may not be the kind of political citizenry we want to develop²⁷.

Most educators who have adopted a child-centered approach like Montessori’s method or Dewey’s progressive education have simply divorced the educational process from the political philosophy that inspired that educational model. This separation continues today where public schooling has become a patchwork quilt of mixed messages and subtexts, and where the lessons that are most effective have very little to do with the content introduced in a classroom²⁸. For example, do those who adopt this

²⁵ J. DEWEY, *Experience and Education*, p. 23.

²⁶ Nonetheless, depending on how we view the nature-nurture battle, we can claim that education frees the mind in some ways while also cultivating it in others. This is the point that I believe some who promote humanities education wish to underscore. I recognize that I am painting with broad strokes. My aim is not to deliver a treatise on the history of humanities education or even modern humanism. Instead, I wish to highlight certain dominant views of subjectivity and humanism that have been appropriated, rightly or wrongly, accurately or inaccurately, by contemporary approaches to both education (here read as schooling) and moral development.

²⁷ Scanning any number of mission or philosophy statements about a school—public, private, or independent—one finds this phrase in common: “Our curriculum is child-centered.” Unless the school is teaching in the old Latin School tradition—developed long before Piaget, indeed even before Rousseau’s educational treatise became influential, nearly every school is child-centered in some form or other.

²⁸ Most recently when I was taking a walk on the track outside of my daughters’ elementary school, a group of second graders emerged for recess. Apparently, they had not exited or reentered the school correctly the previous week when a substitute was in charge of the class. So they were going to be punished that day. The punishment consisted of the whole group walking around the perimeter of a hardcourt. They were to walk in a single file line with hands clasped behind their backs and a “bubble in their mouth.” The expression is used to indicate that if their cheeks are puffed as if there is a bubble in it, then they cannot talk. I continued my walk for ten more minutes and then left for home. When I left the kids were still walking. Admittedly, I was unsure about what to do. Even without having read Foucault or Althusser, I would have thought that this Stalag-type punishment seemed a bit excessive.

approach also subscribe to the suspicion of community that motivated Rousseau? For Dewey, such a suspicion would tragically undermine the very community of learning that he promotes. Yet, given his emphasis on moral philosophy and evidence of his own moral courage as a professor in the academy, Dewey might have agreed with Rousseau's political concerns and thus his motivation for developing the educational treatise as he did. Montessori's emphasis on individual learning picks up on the streak of independence that runs through *Émile*, but Rousseau reveals both at the end of *Émile* and in its sequel that cultivating independence at the expense of not seeing ourselves as dependent and vulnerable is a flawed project through and through. I will return to this point in the next chapter.

The significance of Arendt's analysis of the crisis in (American) K-12 education lies in how her critique of progressive education necessarily reinvigorates the age-old question of the respective roles that theory and practice play in education. This question, in some form or other, lies at the heart of every debate about education: the return to the basics, core education, vocational training, critical thinking, applied science, service learning, and the role of the humanities. In many cases, but certainly not all, we can see the theory-practice dispute as an undercurrent in these debates. Although they are presented as mutually exclusive, they need not be. Indeed, one might argue that the political dimension of education is precisely where theory and practice intersect²⁹.

So, they did not enter or exit the building correctly. So what? So, show them again how to do this and then let them go play. They are seven years old after all. How many times do I forget how to do something? And what is the lesson that in the end is being taught to these kids? More obviously, public schools simply display an extraordinary number of mixed messages—kids learn to share in kindergarten only to be taught a bit later that knowledge is not shared. Property is not to be shared; in fact, it is to be guarded dearly. Kids are supposed to say they are sorry and make amends, only to learn that the goal of corporate America is to get away with not doing these things. Exactly why are these lessons taught? The public schools seem torn between teaching knowledge and teaching wisdom, and in the end I am not sure they are good at either (though without question, individual teachers are excellent at both and my daughters have been lucky enough to have them).

²⁹ Arendt's position is not without merit. However, when pushed to its end, one wonders what she sees as the purpose, function, or even value of education. Certainly one can argue that it is only through a foundational education that one is then able to participate creatively in the public space and if this kind of creativity is encouraged too early, the creative experience could be undermined. Additionally, if all those who participate in this kind of public space are not able to participate as equals, then the children run the risk of the tyranny of their peers—in spite of the democratic approach being instituted precisely to mitigate the tyranny of the school experience itself. Arendt defines the political as diverse equals coming together to create something spontaneous. For her, the political is precisely that which is not *practiced* and not *learned*; it is that which is spontaneous, unexpected, and unpredictable. Many of the examples of political action that she provides even indicate that those who acted had personal histories that would not have predicted or anticipated their future political activity. That is, although education is thought to enable the future, it is not clear that Arendt sees any connection between the education one receives and the possibility of political action that will affect the future. If this is the case, then one wonders why any educational system could be recommended over any other.

2. *Saving Democracy*

Martha Nussbaum opens *Not for Profit* with the following line: “We are in the midst of a crisis of massive proportions and grave global significance... a worldwide crisis in education.”³⁰ Nussbaum attributes this crisis to radical changes at all levels of education, namely, cuts in the humanities and the arts³¹. For Nussbaum this crisis signals the fragile future of democracy, which hangs in the balance. Economic growth sought by so many nations has led people to go for the bottom line at all costs and at the expense of educating for abilities that are fundamental to a secure democracy. She writes: “These abilities are associated with the humanities and the arts: the ability to think critically; the ability to transcend local loyalties and to approach world problems as a ‘citizen of the world’; and, finally, to imagine sympathetically the predicament of another person.”³² She links the future of democracy with humanities education and thus explicitly links education with the political development of the individual.

Where Arendt does not see the possibility for education effecting change at all, much less counting on it for positive change, Martha Nussbaum, professor of philosophy and law at the University of Chicago, believes that the future of democracy hangs in the balance and the humanities are both necessary and sufficient to save it. Variations on this theme can be found in all the books I mentioned earlier in this essay, giving me cause for concern even as I admire many of the points each makes. Nussbaum’s book in particular, in its zeal to defend the humanities, overreaches and may promise a feat that the humanities cannot achieve, nor should they be expected to do so. By making this promise, she may actually render the humanities and humanities education more vulnerable, rather than less, to its critics.

In the chapter, *Educating Citizens*, Nussbaum explores the cultivation of citizens with moral courage, those who would have stood strong in Milgram’s experiment with authority and would have been immune to the position they were assigned in the Zimbardo prison experiment. She tells us in this chapter that “[w]e need to understand how to produce more citizens [who are prepared to live with others on terms of mutual respect and reciprocity] and fewer of [those who seek the comfort of domination].”³³ How do we achieve this goal? Her answer—through an education in the humanities. In the chapter immediately following this one she outlines an educational process that is at once child-centered (Rousseau, Dewey, et al.) and based on a Socratic pedagogy, i.e., one that takes critical questioning as its point of departure. She cites progressive education as a means to accomplish this task and praises, for example, the Philosophy for Children program, developed by Matthew Lipman, which is based on Dewey’s philosophy of education with an emphasis on developing critical thinking and reasoning skills. With this focus, Nussbaum’s view of education is put in direct opposition to Arendt’s.

We could approach Nussbaum’s claim from several different angles, but the first one that comes to mind is to ask what it means to educate for a democracy when one of the

³⁰ Martha Nussbaum, *Not For Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press, Princeton 2010, pp. 1-2.

³¹ *Ibid.*, p. 2.

³² *Ibid.*, p. 7.

³³ *Ibid.*, p. 29.

values that a democracy holds dear is precisely the plurality of voices within it. Taking up the mantle of progressive education, Nussbaum seems to consider democracy in only one form—that we are all like-minded with a similar set of values. But this is not true of either a democracy or of humanities education. Indeed, we must consider that when we teach the humanities all of humanity—the good side and the dark side—is explored. Additionally, we must consider that when we teach our students, who they are as individuals will influence how they filter both what they read and what we, their teachers, say.

Nussbaum advances her argument by deploying both Rousseau's *Émile* and an education founded on a Socratic pedagogy. These two modes do not fit together neatly. Rousseau needs the kind of education he describes in *Émile* to mitigate the ability reason can have either to corrupt or empower an already corrupt soul. Rousseau needs to cultivate a man who will be immune to the corrupting forces of reason exemplified in particular by philosophical reason, which too frequently looks like sophistry. Reason at an early age is precisely the problem and “child-centered” for Rousseau would not mean the Philosophy for Children program, which Nussbaum mentions as an example of a promising educational model³⁴. I would argue that it is more than a promising educational model, but not for the reasons Nussbaum wants³⁵. And for those of you who have read *Émile*, you know that Rousseau's educational project spectacularly fails.

In the end, in this particular chapter, Nussbaum attempts to draw an easy line between Socratic questioning and democracy while also trying to draw a line between humanities education and the morally cultivated to create an argument that is remarkably deficient. If we know anything about Socratic questioning it is the presumed integrity it displays in the pursuit of truth. Socratic questioning requires the participants to question everything including the future—or value—of an idea for which Nussbaum wants to install Socratic education to defend, namely, democracy. True to its own mission, the Socratic gadfly pokes and prods everything, including those values that we might now believe to be true and right. And we must expect and allow our students at any age to do the same³⁶. The humanities education that Nussbaum promotes, which includes critical reasoning, not only runs the risk of creating people who are not concerned about others but also people whose greed and selfishness are now backed by reason to justify those actions.

As was pointed out by the political theorist, Ryan Balot, if Nussbaum is arguing that a humanities education is superior for achieving moral wisdom, then those of us with PhDs in the humanities are super superior, leading us down the path of the philosopher

³⁴ Or at least not before the age of reason, as Rousseau determines it—somewhere around 12 years of age or after.

³⁵ I hold a Masters degree in the Philosophy for Children program. I received it in 1987 when the M.A.T. program was still quite young. I absolutely believe in this program to help students develop critical reasoning skills, to develop a community of inquiry with their classmates, and to develop self-esteem. However, we need to remember that if philosophy is to be taught as philosophy and not ideology, then we must risk that students, even students in this program, will not all arrive at the moral answers we believe are correct. Yet, even if they do arrive at those answers, we cannot be assured that they will act on them.

³⁶ For a particularly good formulation of the question and an answer, see R.W. GRANT, *Is Humanistic Education Humanizing?*

king, which is decidedly not democratic³⁷. Of course, the irony that Balot so astutely identifies is then betrayed by the fact that many with PhDs in the humanities are not morally superior at all and too frequently they act in ways that realize Rousseau's worst fears about reason providing the moral justification for bad behavior. Nussbaum could argue in return that those who are using reason to justify greed or other forms of bad behavior could be shown through reason the error of their ways. But then we could find ourselves in a game of intellectual chicken with recourse to nothing that could tip the argument one way or the other. On this model, there is nothing that could be referenced as the final arbiter of the dispute.

I believe that Nussbaum's intuition is correct but her solution to the problem is not. Let me return briefly to Arendt and Dewey. Hannah Arendt warns us in her essay that children can often be much more tyrannical toward their own peers than adults are toward children and this peer pressure could turn from healthy encouragement to bullying. We know even as adults how hard it is to go against our peers. Although Dewey recognizes that there can be a fine line between the leader and the tyrant, he believes that children are capable of identifying the difference. One could argue in response that to act in either of these ways—either by being tyrannical or by absenting oneself—is the behavior of someone who is not truly a member of the democratic community in the classroom, but to say that is to admit that the citizens would have already been cultivated rather than to say that it is education that does the cultivating. Dewey may be correct that children know the difference between the one who is “too bossy” and the “real” leader. However, children are not often capable of standing up to such people. And my point here is simply that even Dewey's model of education *already assumes* another layer or level of cultivation in order for the political dimension of this community to be effective. That is, in order for the social community to work as such, in order for it to be effective, which by implication means to be ethical, the children and participating subjects might already need to be cultivated as such. I believe this is Nussbaum's error also. Nussbaum wants character formed in a very particular way. The education that Nussbaum believes the humanities deliver cannot be achieved by the humanities, especially if the humanities are taught in a way that liberates the mind.

So then what will?

In 1973, almost ten years after Arendt and Adorno's comments with which I opened this essay, Emmanuel Levinas published *Antihumanism and Education*, his most developed essay on Jewish education³⁸. He opens this essay by connecting the western view of

³⁷ Balot was one of the scholars who posted to the Association for Political Theory Virtual Reading Group, organized by Lisa Ellis, a political theorist at Texas A&M. Balot's post can be found here: <http://aptvrg2011.blogspot.com/2011/06/chpt-4-socratic-pedagogy.html>. I accessed this post Monday June 27, 2011, and again Tuesday June 28, 2011.

³⁸ E. LEVINAS, *Antihumanism and Education*, in ID., *Difficult Freedom*, transl. S. Hand, Johns Hopkins University Press, Baltimore 1990, pp. 277-288. This essay was originally published in “Hamoré”—a journal of Jewish teachers and educators. Reprinted in *Difficile Liberté*, Albin Michel, Paris, 1976, pp. 385-401. I would like to thank Michael Gottsegen for his very helpful answers to my questions about

humanism with a conception of freedom that is protected by the liberal State. We see him struggling with the same questions about humanism and humanities education that continue to haunt most contemporary discussions of education. However, this essay explicitly invokes Jewish education as response to the evil that the world saw unleashed in the 20th century.

Levinas situates Jewish education as that which *simultaneously* inflames the mind and cultivates an ethical subject who is responsible for the Other. That is, Jewish education is not anti-intellectual, but nor does it simply rely on the intellect to cultivate an ethical subject. The aim, then, of Levinas's philosophical project is to employ an educational method that is informed by his understanding of Jewish education as that which cultivates intellectual acuity and also develops responsibility for the Other. His view of the ethical relation not only points to an educational model that includes reading biblical narratives Jewishly; it also relies on this model of education to cultivate an ethical subject. Levinas's insight reveals the role that alterity plays in midrash, since the role of midrash is to open up the text and allow voices that are otherwise muted to be heard.

Levinas's implicit identification of the talmudic approach to learning not only radicalizes his philosophical project. It also transforms how we think about education, our understanding of both teaching and learning³⁹. Education, and indeed a particular kind of education, is fundamental to the creation of the subjectivity that Levinas describes. If, as Levinas suggests, politics is derived from ethics, then it is the Jewish tradition from which Levinas's own ethical/philosophical project emerges that provides us with a more effective pedagogical model that encourages us first to engage with each other face to face. If we are not first mindful of Levinas's warnings, if the political, even as education, is not rooted in the radical ethics that he describes, we will simply leave ourselves vulnerable to becoming the perpetrators he warns against⁴⁰.

this essay. Although Michael's answers confirmed my own interpretation of the article, his elegant phrasing certainly made the philosophical points much clearer to me.

³⁹ He makes this reference explicit in his writings on Jewish education, some of which are collected in *Difficult Freedom*.

⁴⁰ Carl Cederberg wrote a lovely dissertation tracing the concept of the human in Levinas. At the end he discusses what is at stake politically in Levinas's concept. Like most recent political theory, he turns to philosophers like Agamben and Rancière. I do not know if either of these thinkers will be successful at offering a politics comparable to Levinas's ethics. Nor do I think that Bonnie Honig's work is immune to criticism. But it seems that any account of the political that will allow for the radical ethics Levinas suggests must also stretch beyond the tools in the Western philosophical toolbox. See C. CEDERBERG, *Resaying the Human: Levinas Beyond Humanism and Antihumanism*, Södertörn högskola, Stockholm 2010. My thanks to Hans Ruin for introducing me to this work.

POLITICHE

Enrico Guglielminetti

L'EDUCAZIONE COME "OLTRE ACCESSIBILE".
UNA PROPOSTA DI RIFORMA DEL SISTEMA EDUCATIVO

Abstract

The educational system—first of all, schools and universities—is an institution; yet an institution is a dwelling for human beings. What is this dwelling like? What kind of (public) space is it? It would not be a dwelling if it were not fully accessible, or even better, if it were not a place which we do not even need to access because we are always already in it. It would not be an educational and formative system, however, if such full accessibility were not to be inclined in the direction of a “beyond,” of a demanding goal that is to be attained. How can we concretely think of such an accessible beyond? The essay advances a reform of the learning system arranged according to competencies and levels. Any discipline, from math to Kung Fu, should comprise twelve levels of competency and mastery of the subject-matter. Students could, for example, attend Chemistry 10, English 6, and tailoring 11. The sequencing of levels would be independent from degrees. Theoretically, one could earn no degree at all after high school graduation and yet keep studying (perhaps for the entire life) and attain elementary, average, or excellent levels within specific disciplines. Degrees would be necessary for practicing certain but not all professions. Degrees would be like the weft of a fabric whose levels would be the web. An electronic ID of one’s attained educational levels (and degrees) would map out one’s profile in a second, thereby rendering job searches and offers easier.

1. Preambolo

Che cos'è, che cosa dev'essere il nostro sistema educativo e formativo? Un sistema educativo è un'istituzione. Ma che cos'è un'istituzione? Un'istituzione è una casa per le persone.

Il nostro sistema educativo – e innanzitutto la scuola e l'università – è quindi un'istituzione, è una casa per le persone. Ma com'è fatta, questa casa? che tipo di spazio (pubblico) è? Non sarebbe una casa, se non fosse pienamente accessibile, se anzi non fosse un luogo, a cui neppure dobbiamo accedere, ma in cui sempre già siamo. Non sarebbe un sistema educativo e formativo, se questa piena accessibilità non si declinasse tuttavia nella forma di un “oltre”, di una meta impegnativa da raggiungere. È implicito nel concetto di “istituzione”, del resto, che la casa, in cui abito a pieno titolo, tuttavia pure mi ecceda: il soggetto non è mai il proprietario della casa (dell'istituzione), la quale al contrario conserva un insuperabile elemento di trascendenza rispetto a coloro che vi partecipano e ne hanno cura.

Come pensare – concretamente – questo oltre accessibile? Sembra che le politiche dell'educazione possano andare o nella direzione dell'oltre, oppure in quella dell'accessibilità, ma non in tutte e due. Eppure, è proprio questa la sfida che abbiamo di fronte.

Un sistema educativo va nella direzione dell'oltre quando chiede a ciascuno il massimo sforzo, e premia il lavoro, il merito, e l'eccellenza (tutte nozioni che avrebbero quanto meno bisogno di una rivisitazione filosofica specifica, che non è questo il luogo per effettuare). Un sistema educativo va nella direzione dell'accessibilità, quando consente a tutti di arrivare alla meta, non lasciando indietro nessuno, e mettendo in opera politiche inclusive, mirate soprattutto ai più deboli (in senso economico, sociale, culturale).

In questa (falsa) alternativa di oltre e accessibilità, che spesso vien fatta coincidere (a torto) con la scelta tra destra e sinistra, si fronteggiano due antropologie. Da un lato l'*accessibilità*, che prende in considerazione l'essere umano (donna e uomo) in quanto tale, la persona qualunque, privilegiando l'universalità (e in questo senso la quantità); dall'altro lato l'*oltre*, che prende in considerazione l'essere umano al suo meglio, l'uomo esemplare, ciò che un tempo si sarebbe chiamato il migliore (e in questo senso la qualità). Sia detto per inciso: fino almeno dalla *Metafisica* di Aristotele, nella filosofia (e quindi nella pedagogia) convivono, in un groviglio inestricabile e contraddittorio, appunto queste due direzioni: la metafisica si occupa di ciò che è primo in quanto universale, dunque dell'essere, dunque dell'uomo in quanto tale, dunque dell'accessibilità? Oppure si occupa di ciò che è universale in quanto primo, dunque di dio, dunque dell'uomo eccellente, dunque dell'oltre?

Sembra che le due direzioni siano del tutto incompatibili. Facciamo il caso di Mozart (non proprio lui: si tratta di un tipo ideale): un'educazione universale, in quanto tale enciclopedica, tenderà al riequilibrio: non bisogna sacrificare il talento, ma non bisogna pagare per esso il prezzo troppo alto della nevrosi o dell'infelicità. Mozart è prima di tutto un uomo, non deve solo fare musica, deve sapere anche – poniamo – fare le torte o recitare la tabellina del 3. Sia in ambito capitalistico, sia in ambito comunista, molte sono le voci – e le prassi – che insistono invece sull'opportunità formativa dello squilibrio: non ha nessun interesse che Mozart sappia fare maluccio un tiramisù, è assurdo sacrificare anche solo una nota di Mozart per 100 suoi tiramisù (per buoni che siano). Si concede – è ovvio – che in date circostanze, tutte da verificare, un allargamento delle maglie educative *possa* esercitare un'influenza positiva, da valutare *ex post*, sull'eccellenza. Posso mettere su una scuola per geni della matematica, e posso ipotizzare che, entro certi limiti, un campus attrezzato con palestre e campi sportivi possa ulteriormente migliorarne la resa *in matematica*. Ma resta che è questa, e solo questa, che m'interessa, come educatore.

Del resto, che cosa significa oggi “produttività”? Un genio, che sperperi il suo tempo, e che abbia un'unica idea vincente e realmente innovativa nel proprio campo, non è forse più produttivo, non dà forse un contributo al progresso (e alla crescita economica) dell'umanità pari a quello di 100.000 mediocri lavoratori seri e ben disciplinati? Una certa dose di asocialità non è forse assolutamente necessaria alla società? Non amiamo anzi forse particolarmente le “stelle”? Non sogniamo di essere come loro?

Sono queste le aporie che, oggi come allora, e forse oggi ancor più di prima, abbiamo di fronte. Ma, di nuovo: come andare in entrambe le direzioni contemporaneamente? O il sistema selezionerà i geni in matematica fin dall'età di tre anni, creando percorsi appositi per loro, in una specie di continuo gioco della torre, in cui di volta in volta uno solo resta su, e gli altri vengono gettati di sotto; oppure terrà tutti insieme, cercando di fare arrivare tutti alla meta, correggendo per altro gli eccessi (anche quello di talento matematico) con dosi massicce di enciclopedismo pedagogico, con l'idea che la persona educata sia quella che garantisca il massimo di integralità, dove "integrale" sarebbe il contrario di "unilaterale".

Ma, appunto: esiste un'integralità equilibrata come esiste un'integralità squilibrata, vi sono due concetti impossibili di "integralità". Quale favorire? Spesso si aiuta la prima, con l'idea che in fondo il genio non abbia bisogno di essere guidato nel proprio campo di elezione, perché sicuramente troverà da se stesso la propria strada. Questo è anche un argomento contro le classi differenziali (in alto o in basso): è vero che un genio matematico non avrà prevedibilmente alcuno stimolo a seguire le lezioni di matematica con compagni molto al di sotto del suo livello, ma è altrettanto vero che, in fondo, non ha bisogno di essere stimolato per trovare la propria strada, anzi. Come nel caso dei campi sportivi, è anzi possibile perfino che la pianta del genio (altro concetto che peraltro avrebbe bisogno di definizione) cresca più florida quando è sotto-stimolata, che non quando è sopra-stimolata.

Quella di *oltre accessibile* è un'aporia, che cerca di tenere insieme i *disiecta membra* di questo ragionamento. È possibile una repubblica di eccellenti? Un'universalità di ciò che per definizione è non-comune? Forse realizzare qualcosa del genere, è oggi (per la prima volta?) più alla portata di mano di quanto potrebbe sembrare.

Di seguito, mi esercito in una traduzione politica di questa idea filosofica. Secondo l'attuale divisione del lavoro, chi ha idee è supposto non fare politica, chi fa proposte politiche è meglio che non abbia nessuna idea. C'è qualcosa di disastroso – che è peraltro sotto gli occhi di tutti – in questa distribuzione di ruoli. È tempo di cominciare a mischiare le carte.

2. Proposta

Il nucleo operativo della proposta¹ consiste nel sostituire l'attuale organizzazione per classi, indirizzi, corsi di studio con un'organizzazione per livelli di apprendimento nelle singole discipline.

Il nostro attuale sistema educativo, basato su indirizzi scolastici e corsi di studio universitari, semplicemente non riconosce le capacità che uno ha, a meno che esse siano espressamente previste dal corso di studio. Consideriamo un ragazzo italiano, figlio di immigrati cinesi. Ha perlomeno un'eccellenza educativa rispetto ai suoi colleghi: sa il cinese. Se il sistema prevedesse il riconoscimento di questa competenza, il ragazzo

¹ Si può intendere tale proposta come il contributo di chi scrive alla Costituente della Scuola lanciata dal Ministro Carrozza. Cfr. <http://www.repubblica.it/scuola/2014/01/05/news/carrozza-75160926/?ref=HREC1-20>.

potrebbe essere allo stesso livello di cinese di uno studente universitario, se non addirittura di un dottorando.

Occorrerebbe superare il meccanismo delle classi. Dopo le scuole elementari e le medie inferiori, si potrebbe prevedere un ciclo unico triennale di scuole medie superiori uguale per tutti (due anni in meno di oggi), e poi sostituire l'attuale organizzazione con un sistema di livelli, e non di indirizzi.

Ipotizziamo quindi che, all'età di 16 anni (o 17, a seconda del mese di nascita), tutti gli studenti ottengano il diploma di scuola media superiore, che – nella mia proposta – non coincide (come spiego sotto) con l'esame di maturità. Da quel momento in poi, l'intero sistema dell'istruzione sarebbe organizzato appunto per livelli.

Tutte le discipline dovrebbero prevedere livelli di padronanza confrontabili tra loro, essere articolate per esempio ciascuna in 12 livelli, analogamente a come accade oggi per i corsi di lingua straniera. Ci sarebbero cioè 12 livelli di cinese, 12 di italiano, 12 di matematica. Con 12 di matematica si avrebbe il massimo possibile in matematica, con 12 di italiano il massimo possibile in italiano (ovviamente, per ciascun livello conseguito, con possibili voti differenti: sufficiente, buono, ottimo...).

L'istruzione, come si è detto, avrebbe il suo perno centrale nel sistema dei livelli, che costituirebbe un primo canale. Uno stesso studente (ragazzo, adulto, anziano che sia) potrebbe frequentare contemporaneamente, supponiamo, cinese 12, matematica 6, sartoria 4, cucina 11. Un secondo canale – coordinato col primo, ma indipendente da esso – sarebbe costituito invece dalla filiera degli attuali titoli di studio: maturità, laurea e dottorato in una disciplina specifica (spiego sotto [§ 4] la mia proposta per cui si può avere la laurea, o il dottorato, senza essere necessariamente laureati *in qualcosa* o dottori di ricerca *in qualcosa*).

Come suggerisco, la filiera dei livelli sarebbe indipendente da quella dei titoli di studio. Si potrebbe, in linea teorica, non conseguire alcun titolo di studio dopo il diploma di scuola media superiore, e tuttavia continuare a studiare (eventualmente per tutta la vita), conseguendo in discipline specifiche livelli elementari, medi o eccellenti. I titoli di studio sarebbero indispensabili per l'esercizio di alcune professioni, ma non di tutte. Costituirebbero come la trama di un tessuto di cui i livelli sarebbero l'ordito.

3. Esempio (un po' folle)

Proviamo a fare un esempio, forse un po' surreale, che intende suggerire una possibile modalità concreta di implementazione della proposta. Di seguito continuo a ragionare in 12^{mi}, sommando i 12^{mi} ottenibili nelle differenti discipline. Ogni 12^{mo} è un'unità o un *grado di padronanza di un sapere*, saper essere e saper fare.

Facciamo il caso di uno studente che, conseguito il diploma di scuola media superiore, volesse innanzitutto ottenere il diploma di maturità (che, come ribadisco, andrebbe distinto dal primo). Che cosa succede? (Ricordiamo sempre che il sistema dei titoli di studio – *in primis* la maturità – costituirebbe un secondo canale, coordinato ma non coincidente con la filiera dei livelli).

Compiuti i 16 anni, e così (come propongo) raggiunta la maggiore età, ci si potrebbe preparare all'esame di maturità. Per ottenere la maturità, occorrerebbe avere acquisito un

livello minimo in italiano, matematica, educazione civica, inglese; sarebbe inoltre richiesto un punteggio minimo complessivo suppletivo, conseguito in qualunque altra disciplina, col vincolo di doverlo distribuire su un minimo – poniamo – di tre discipline.

Supponiamo che il livello di 3/12 sia il minimo previsto per ciascuna disciplina, al livello di esame di maturità. Per ottenere il diploma di maturità tutti dovrebbero ottenere almeno 3/12 in italiano, matematica, educazione civica, inglese. Dovrebbero poi conseguire altri 12/12 complessivi supplementari distribuiti su 3 o 4 discipline. Se sono un cinese madre lingua, potrei in teoria raggiungere il punteggio suppletivo richiesto (12/12) col solo cinese. Il sistema mi computerebbe però solo al massimo 6/12 in lingua cinese, obbligandomi a ottenere i restanti 6/12 in due altre discipline a mia scelta, per esempio in biologia e ginnastica, o in chimica e geografia.

Avremmo dunque: punteggio richiesto per la maturità: 24/12 (stiamo sempre parlando di livelli), di cui 12/12 nelle quattro materie obbligatorie e i restanti 12/12 nel modo chiarito. In questo modo un titolo di studio (maturità) sarebbe coordinato con il sistema per livelli.

La stessa cosa varrebbe per i corsi di studio universitari, che proseguirebbero la propria esistenza in forma virtuale. I corsi di studio, non sarebbero più l'alveo obbligatorio in cui far scorrere il curriculum educativo. Esisterebbero – per esempio – corsi di filosofia, divisi in 12 livelli. Il sesto livello di filosofia morale, come qualsiasi altro, potrebbe essere frequentato contemporaneamente da ventenni intenzionati a insegnare filosofia, ragazzi cinesi prodigio con almeno 16 anni di età interessati ad aprire un'attività di import-export, manager interessati.

Chi volesse laurearsi *in* filosofia dovrebbe, evidentemente, raggiungere il livello, poniamo, di 9/12 in una serie di discipline filosofiche (diciamo 5 o 6 a scelta in una lista, che potrebbe coincidere con quella degli attuali settori scientifico-disciplinari), ma sarebbe possibile conseguire, poniamo, 12/12 in una o più materie filosofiche senza essere laureati in filosofia (ma magari in geologia).

Occorre sempre tenere presente che si tratta di due filiere. Uno studente italo-arabo di 19 anni potrebbe trovarsi al livello di dottorato di arabo, al livello di dottorato – poniamo – in pallacanestro (qualsiasi capacità e competenza dovrebbe essere computata e riconosciuta), al livello magari di università triennale di filosofia (avendo per esempio ottenuto il livello di 4 o 5 su 12 complessivi in filosofia della scienza) e contemporaneamente ottenere il diploma di maturità.

Gli effetti di questo sistema sarebbero i seguenti: vi sarebbero grandi città dell'educazione; i ragazzi, dopo i 16 anni, non andrebbero più al liceo scientifico, o all'università di ingegneria, ma seguirebbero – poniamo – cinese 6, cucina 4, kung-fu 5, inglese 3, matematica 2, informatica 11. Il conseguimento della maturità, nei termini indicati, sarebbe obbligatorio per tutti. Viceversa, in qualunque momento della vita o anche per tutta la vita, si potrebbe continuare a studiare senza vincolo di corso di studio universitario. Chi volesse, o dovesse (a fini concorsuali o lavorativi) laurearsi *in qualcosa* (per esempio: per esercitare la professione del medico), semplicemente accumulerebbe dodicesimi in una lista prescrittiva di corsi.

In questo modo, oltre a realizzare notevoli risparmi, lo stimolo all'eccellenza, l'incoraggiamento dovuto al riconoscimento delle proprie capacità, la vocazione democratica all'accessibilità andrebbero di pari passo. Ognuno si vedrebbe innanzitutto

riconoscere ciò che è, sa e sa fare. Questa dinamica del riconoscimento avrebbe effetti virtuosi. Coloro che oggi stanno ai margini del sistema educativo, e guardano dal basso in alto gli altri “più bravi” di loro, si ritroverebbero essi stessi, sotto uno o più rispetti, nella posizione di essere i “più bravi”, il che avrebbe ricadute significative sull’autostima e sulla capacità di essere un buon cittadino. Oggi non è così. Sapere perfettamente il cinese è una competenza non riconosciuta dal nostro sistema educativo (tranne che nei pochi casi di studenti universitari di cinese, e ancora). Anziché trovarsi di fronte al muro dell’integrazione, con il nuovo sistema i bambini arabi o rumeni scoprirebbero per esempio di essere *eo ipso* molto più avanti di tanti loro connazionali. Ma questo varrebbe non solo per le lingue, ma anche per le competenze sportive, per esempio. O per le capacità manuali (per esempio essere un bravo elettricista).

4. Laureati e laureati in

Un altro elemento costitutivo della proposta, come accennato, è la distinzione tra *livello complessivo di educazione e titolo di studio*. Si potrebbe essere al livello di dottorato, senza conseguire il dottorato *in una specifica disciplina*. Più in generale ancora: essere “laureato”, o avere il titolo di dottore di ricerca indicherebbe un livello di istruzione (un numero di 12^{mi} acquisiti), e *non obbligatoriamente* il conseguimento di un titolo di studio.

Raggiunto un certo numero di dodicesimi (vale a dire di unità di padronanza assoluta di uno o più saperi), la persona sarebbe laureata, avrebbe cioè un diploma di laurea, come possiede un diploma di maturità. Solo per esigenze specifiche si richiederebbe invece la laurea *in qualcosa*. Si potrebbe però anche essere laureati in forma generica, cioè non in qualcosa di specifico. Se con 24/12 conseguo la maturità, con 48/12 potrei essere laureato, magari avendo 12/12 in cinese, 12/12 in arabo, 12/12 in arte culinaria e/o abilità manuali, 5/12 in filosofia morale e 7/12 in fisica teorica.

Potrei essere laureato senza essere laureato *in* (e così potrei avere il livello di dottorato, *essere* dottore di ricerca, ma non un dottorato in qualcosa: mi basterebbe per esempio raggiungere i 60/12); potrei perfino essere laureato prima di essere diplomato (potrei avere 12/12 in arabo e rumeno, ma non avere ancora raggiunto i prescritti 3/12 in educazione civica o matematica). Viceversa, non potrei essere laureato *in* (per esempio, in medicina) prima di avere conseguito il diploma di maturità: la filiera dei titoli di studio dovrebbe avere una sua ovvia coerenza, così come la filiera dei livelli ne avrebbe una propria.

In questo modo, si moltiplicherebbe il numero dei compagni: non i compagni della V G del Liceo Scientifico Einstein, ma quelli di cinese 3, matematica 2, logica 11, di età provenienza interessi molto differenti tra loro. Si condividerebbe un percorso significativo insieme (sulla base di un comune, spiccato interesse per una disciplina specifica), ma andando in direzioni educative differenti e provenendo da luoghi educativi differenti.

Si tratterebbe di un *oltre accessibile*? Mi pare di sì. Il nostro ragazzino genio di matematica sarebbe stimolato ad andare in classe 12 già a 17 anni, dove peraltro non incontrerebbe solo geni come lui, ma anche adulti molto versati in una materia che studiano da molti anni. Contemporaneamente, frequenterebbe, con coetanei e adulti, le

classi basse poniamo di italiano. Qui apprenderebbe soprattutto la fatica del lavoro, là l'accelerazione del talento. Una rete molto vasta di corsi permetterebbe a tutti di eccellere, o comunque di andare da bene a molto bene in qualcosa. Non esiste nessuno che non sia superiore alla media in qualcosa, solo che spesso questa sua capacità non viene riconosciuta. Tutti diventeremmo eccellenti, pur restando tutti mediocri in una serie di altre attività.

Una carta di identità elettronica dei livelli educativi (e dei titoli di studio) raggiunti, traccerebbe in un attimo il nostro profilo, rendendo più facile la domanda e offerta di lavoro.

5. Schema

A) *Ragionare per livelli distinti*

Questo è il punto qualificante della proposta. Essere laureato in lingua cinese, oggi, non significa granché. Si può essere laureati in cinese e faticare a dire poche frasi, come pure non essere laureati in cinese e padroneggiare perfettamente la lingua. Per questo, occorre sostituire la laurea in cinese con il livello: 3, 4, 5... 12. Ovviamente, altro è la conoscenza della lingua, altro la conoscenza della storia cinese, della letteratura cinese, e così via. Per ciascuno di questi ambiti disciplinari andrà previsto il meccanismo dei livelli. Posso essere un cinese e avere 0 in storia cinese, oppure essere un italiano che non sa il cinese e conseguire il livello 6 in storia cinese (ma non il livello 10, o 12: è ovvio che per avere il massimo in storia cinese devo sapere il cinese: il massimo in storia cinese implica la mia capacità di andare in Cina, consultare archivi, leggere in originale documenti non tradotti, eccetera). Il sistema consentirebbe anche il superamento dei crediti formativi. Quest'ultimi sono unità di tempo, come se due persone diverse, studiando 100 ore di inglese a testa, raggiungessero lo stesso livello, il che evidentemente non è vero.

B) *Ragionare per competenze & livelli*

Sebbene si possa ragionevolmente eccepire che saper fare una torta non ha lo stesso valore intellettuale o la stessa utilità sociale di sapere progettare una centrale idroelettrica o di saper suonare Rachmaninov, l'approccio per competenze ha il vantaggio di riconoscere a ciascuno il suo, nell'ottica dell'accessibilità. L'approccio per competenze va però appunto *integrato* da quello per livelli: sia la disciplina in oggetto, per esempio, l'arte culinaria, oppure la capacità di autodifesa, oppure la falegnameria. Ora, conseguire 12 in arti marziali non significa essere un ragazzotto che sa farsi rispettare in un quartiere difficile (sebbene questa possa essere un'ottima base di partenza educativa, anziché un handicap, come molto spesso è oggi), ma significa essere in grado di partecipare a un campionato italiano, o europeo, o alle olimpiadi. Trovo difficile affermare che, in e per se stesso, quanto cioè alla sostanza della cosa, essere un olimpionico di judo sia *più facile* che progettare un grattacielo. Le persone che arrivano al livello olimpionico, infatti, non sono affatto più numerose di quelle in grado di vincere un bando internazionale per realizzare un grattacielo in una grande città. Poiché, dunque,

la difficoltà è la stessa, il sistema dei livelli permette di riconoscerlo oggettivamente. Avere 12 in arte culinaria non significa sapere fare bene il tiramisù, ma potere essere lo chef di un ristorante stellato. È difficile affermare che il noto avvocato, il principe del foro, che sta mangiando in un ristorante stellato Michelin sia più bravo, nel proprio campo, del cuoco che gli sta preparando da mangiare. E, se non si può affermarlo, occorre poterlo riconoscere in modo certo e affidabile nello spazio pubblico. La casalinga dedita alla famiglia che fa uno splendido tiramisù e delle buonissime polpette, deve poter conseguire, per esempio, il livello 3, o 4, di cucina; così come il genio del computer che sappia magari dare ottimi consigli agli amici impegnati in cause di lavoro o amministrative, deve poter avere il suo 2 in giurisprudenza, il che non fa di lui un giudice costituzionale *in pectore*.

C) *Ragionare per livelli composti*

Oggi, qualcuno è diplomato, qualcuno laureato, qualcuno ha un dottorato. Ma questi livelli di istruzione non sono necessariamente livelli di educazione. Si può avere un dottorato di ricerca in fisica nucleare ma risultare, complessivamente, una persona meno educata di un individuo con un grado di istruzione molto inferiore. Fissando, per esempio, a 48/12 il livello della laurea, si va invece a determinare il livello di educazione complessivo della persona, comunque raggiunto. Questo non vuol dire che un laureato sia eccellente in qualcosa (potrebbe avere, per esempio, un livello 6 in 8 discipline differenti), così come essere eccellente in qualcosa non significa essere laureato (il ragazzo cinese che sa il cinese, non ha una laurea, né una laurea in qualcosa né una laurea “assoluta”). In quest’ottica, va anche concepita la distinzione tra essere “laureato” e “laureato in X”. Il primo è un riconoscimento di livello di educazione della persona, il secondo una patente che dà accesso a una professione. La trama e l’ordito vanno quindi sempre intrecciati.

D) *Le città del sapere*

Sia dal punto di vista gestionale, sia da quello economico, il sistema richiederebbe un cambiamento profondo, promettendo vantaggi. Potrebbero sorgere nelle metropoli grandi città del sapere, in cui sarebbe possibile studiare il violino, come l’informatica, la fisica o la geografia. Non in tutte le città sarebbe possibile raggiungere il livello 12 in tutte le discipline, ma – evidentemente – il 12 di filosofia teoretica si potrebbe conseguire – supponiamo – solo a Torino e a Venezia, il 12 di storia della filosofia solo, per esempio, a Padova e a Pisa. Questo implicherebbe grandi investimenti sulla mobilità dei docenti e degli studenti. Anche i docenti, del resto, cesserebbero di essere tutti uguali. Non tutti potrebbero insegnare ai livelli di eccellenza, il che non significa che gli “eccellenti” non possano essere tenuti, in forme stabilite, a erogare didattica anche ai livelli inferiori, là dove ne abbiano le competenze (il che non è automatico: farsi comprendere al livello 1 richiede capacità che chi insegna ai livelli superiori può benissimo non avere).

6. *Obiezioni e risposte*

Alcuni amici, che hanno avuto la pazienza di leggere questa proposta, mi fanno le seguenti obiezioni, che riporto con lievi modifiche:

1. Qualsiasi capacità e competenza deve essere riconosciuta e computata. Ma come si può valutare il livello di capacità “trasversali” come, ad esempio, l’intelligenza inter- e intra-personale di cui parla Gardner? È facile riconoscere il genio matematico, molto complesso è invece individuare l’abilità di interpretare le emozioni, gli stati d’animo propri e altrui. Chi fosse dotato di tale predisposizione sarebbe molto svantaggiato rispetto al genio del tiramisù, perché non vedrebbe riconosciuto il proprio talento. O ancora, come valutare la capacità critica o di collaborazione o di assumere la responsabilità del proprio agire?

2. Se ho ben compreso, dopo 11 anni di scuola (elementare, più media, più triennio delle superiori), chi desidera continuare a studiare lo può fare solo con il sistema dei livelli, al di fuori della comunità scolastica classica. Ma sono sufficienti 11 anni per raggiungere finalità educative quali la costruzione di un robusto apparato critico, della capacità di tolleranza, della capacità di ascolto, del principio di responsabilità, della consapevolezza del valore e delle conseguenze delle proprie scelte? Non è forse questo il compito precipuo dell’educazione? È un compito difficile che si consegue attraverso un impegno quotidiano, collettivo e non contraddittorio, attraverso una serie di comportamenti significativi, riguardanti convivenza e valori, all’interno di un ambiente costruito in tal senso, come dovrebbe essere (e purtroppo spesso non è) la scuola. Sostituire gli anni del liceo con la frequenza di classi specialistiche, prive di un contesto definito nel quale il giovane possa vivere la propria adolescenza, non rischia di perdere di vista la formazione “integrale” dell’uomo (intesa non come contrario di formazione unilaterale, ma come formazione di un’individualità matura e responsabile)? Non è forse per indicare il raggiungimento di tale obiettivo che l’esame conclusivo veniva (e viene ancora nell’uso comune, malgrado la normativa ne abbia modificato la denominazione) chiamato esame di “maturità”?

3. La proposta di un “oltre accessibile” potrebbe rappresentare un valido contributo al progetto della scuola inclusiva, della scuola per tutti e per ciascuno, in linea con le teorie pedagogiche oggi incentrate sui Bes (bisogni educativi speciali). Una scuola per tutti e per ciascuno che, dunque, porrebbe attenzione non solo ai bisogni dei “deboli”, per uniformarli al livello standard (e/o mediocre) della classe, ma anche alle esigenze delle “eccellenze”, per dar loro la possibilità di esprimere al meglio il proprio talento. Una scuola accessibile che sappia far fronte alle debolezze del cinese, magari con difficoltà di apprendimento della lingua italiana, ma che allo stesso tempo sappia valorizzare le altre sue competenze specifiche. Il ragionamento per livelli appare interessante ma alcune criticità potrebbero esser legate al fatto che verrebbe meno la formazione globale e interdisciplinare del sistema fondato sugli indirizzi. Forse andrebbe pensato un sistema educativo che sappia offrire alle eccellenze “risorse aggiuntive” e percorsi personalizzati. Ad esempio, fin dalle scuole superiori, è già ora possibile frequentare corsi di inglese, francese, informatica (purtroppo extrascolastici) finalizzati al raggiungimento di livelli a cui corrispondono certificazioni di competenze e “patentini” spendibili nel mercato del

lavoro.

4. Non sono così d'accordo nel ridurre a 4 le discipline obbligatorie per l'esame di maturità, perché credo che una solida base di sapere debba prevedere anche altri insegnamenti come la storia, la geografia, l'arte, le scienze della terra, e che questi insegnamenti non dovrebbero quindi essere facoltativi a scelta dello studente. Credo che dovrebbe essere obbligatorio un livello minimo di conoscenza. Questo perché secondo me prima di iniziare a premiare l'eccellenza o comunque le competenze individuali, bisogna che sia garantita una base solida e trasversale del sapere. Al di là di questo aspetto, penso poi che ce ne sia uno "politico", che riguarda soprattutto i cittadini immigrati o figli di immigrati. Io credo che al ragazzo cinese o arabo che può ottenere più facilmente 12 crediti in lingua cinese, e altri in varie aree, ma che magari non ha i crediti sufficienti in matematica o educazione civica, non si faccia un grande favore concedendogli la laurea prima del diploma. Io credo che la conoscenza e l'accesso a quel sapere di base sia uno degli strumenti necessari anche per far sentire l'immigrato di prima o seconda generazione cittadino del paese in cui vive.

5. Come tu stesso riconosci (cfr. *infra*, § 7), credo che vada approfondito il discorso del reclutamento dei docenti, magari garantendo anche una maggior possibilità di turn-over che garantisca l'accesso all'insegnamento anche di insegnanti più giovani (un'altra declinazione dell'accessibilità legata al merito).

Alle osservazioni, per le quali sono molto riconoscente, rispondo provvisoriamente così:

1. Il problema dell'educazione delle competenze e capacità trasversali e relazionali è di enorme importanza. Posto che neppure il sistema attuale sembra risolvere il problema, nel tipo di organizzazione che propongo nulla vieta, in linea teorica (e con tutte le difficoltà pratiche del caso), che si istituiscano anche livelli di capacità relazionale e comunicativa. Questo potrebbe avere conseguenze importanti, per esempio, sulla formazione degli insegnanti. Si potrebbe stabilire che chi non abbia conseguito un livello minimo in "capacità relazionali e trasversali" non possa insegnare, il che renderebbe forse più difficile che esistano professori che lanciano i libretti degli studenti poco preparati fuori dalla finestra. Anche perché, tra l'altro, i libretti sono stati aboliti.

2. In realtà, 11 anni di formazione di base uguale per tutti non sono pochi. Nell'attuale sistema, dopo le scuole medie si compie già una scelta assai impegnativa sul proprio futuro, decidendosi per un indirizzo di studi. Nella mia proposta, tale scelta non avviene a 13/14 anni, perché il triennio delle superiori sarebbe a ciclo unico e obbligatorio per tutti. Ma non avviene neppure a 16 anni, perché che io mi dedichi al cinese tra i 16 e i 18 anni nulla toglie alla possibilità di dedicarmi *contemporaneamente* oppure *subito dopo* alla sartoria o alla chimica. Quanto all'acquisizione della "maturità" (non solo come diploma ma proprio come formazione integrale della persona), si potrebbe rilevare che vi sono adulti del tutto immaturi a 60 anni e ragazzi molto maturi a 15. Non penso dunque che un biennio di liceo in più risulti decisivo. Si potrebbe anzi provare a rovesciare il ragionamento. Come un'altra amica ha osservato:

«Trovo molto bella l'idea di queste città del sapere; il fatto che ci si troverebbe in classi con persone differenti per provenienza culturale, sociale, professionale o anche solo per età: penso che

un'eterogeneità di “classi” di questo tipo non possa che essere una positiva occasione di incontro, che potrebbe aiutare anche a promuovere una cultura dello scambio e dell'integrazione (credo anche che classi in cui più persone condividono gli stessi interessi culturali siano motrici di scambi e proliferazione d'idee, creatività, fantasia, dialettica)».

3. In realtà, per i primi 11 anni di studio, si punterebbe *tutto* sulla formazione globale e interdisciplinare. In seguito, si rinunciarebbe all'ipotesi irrealistica e irrealizzata di una formazione globale universale, ma l'interdisciplinarità non sarebbe affatto dimenticata, anzi sarebbe forse per la prima volta davvero praticata. Solo che si tratterebbe di un'interdisciplinarità 2.0, in cui tutti, in realtà, avrebbero una formazione assai più composita di quanto non accada oggi (oggi sono ingegnere oppure filosofo, domani avrei – supponiamo – matematica 9 e filosofia 7). Per capirci, facciamo l'esempio di che cosa dovrebbe significare, dal punto di vista linguistico, essere buoni cittadini europei. Penso che, accanto a una buona conoscenza della lingua veicolare (l'inglese), che infatti va studiata bene fin dalla scuola dell'infanzia, un buon cittadino europeo dovrebbe sapere almeno un'altra lingua, oltre alla propria. Avremo così il rumeno che parla inglese e italiano, l'inglese che parla francese e spagnolo, e via discorrendo. L'area d'intersezione di questi insiemi potrà essere, in molti casi, limitata al solo inglese, ma tutti sapranno almeno un'altra lingua europea (oltre alla propria) e proprio e solo così si creerà un'autentica integrazione culturale. L'integrazione non consiste, in questo caso, nel sapere tutti le stesse due lingue, ma nel sapere tutti tre lingue, di cui una sola comune e due differenti, le quali però sono appunto riconosciute come lingue comunitarie. In questo modo, se so il francese il tedesco e l'inglese, ma non so il rumeno, c'è qualcosa di essenziale per la mia identità europea che non so, e che so di non sapere. È proprio questa *lacuna* crea comunità (insieme col desiderio di imparare anche il rumeno). Patentini e risorse aggiuntive complicano la vita e non sono una soluzione, oltre a non essere accessibili a tutti.

4. La storia, la geografia, l'arte, le scienze della terra, eccetera, avrebbero un posto rilevante nei primi 11 anni di corso. Poi, al pari di tutte le altre discipline, diventerebbero – nell'esempio di prima – come il bulgaro, il finlandese, il greco, eccetera. Ogni buon cittadino dovrebbe conoscere, a un livello superiore, *alcune* di queste lingue. Lo stesso vale per le materie scolastiche. In generale, si sarà notato che il modello che propongo è a trazione linguistica. Ciò non significa tanto o solo che la conoscenza delle lingue è importante, ma – più radicalmente – che l'intera educazione e formazione è pensata *sub specie linguarum*, il che rappresenta forse anche una sorta di aggiornamento del sogno humboldtiano, che molti danno frettolosamente per superato. (Tra l'altro, è un modello che riconosce alla filosofia una funzione centrale, architettonica, del che credo abbiamo tutti disperato bisogno). Il ragazzo italo-cinese – nel sistema che propongo – non può comunque conseguire il diploma di maturità (e nemmeno il diploma di scuola superiore, per la verità) se non ha un discreto italiano scritto e una discreta conoscenza dell'educazione civica. Credo che questo basti a garantire un livello minimo di integrazione, tenuto conto che anch'egli è supposto avere frequentato 11 anni di scuola a ciclo unico con tutti gli altri italiani, di qualsiasi nazionalità aggiuntiva essi anche siano. Quello che cambia è che la carta moneta della lingua cinese, che oggi nel nostro sistema scolastico non è spendibile, invece acquista valore. E questo dà fiducia e speranza alle

persone, il che è il più grande motore dell'integrazione.

5. Il tema merita un approfondimento in altra sede, tanto più che mette insieme le questioni, entrambe formidabili, della formazione degli insegnanti e dell'accesso al lavoro per i più giovani (questa seconda, è – se possibile – una questione ancora più decisiva). Ai fini del mio discorso, rilevo solo che, come accennavo, le capacità relazionali e trasversali avrebbero un posto importante nella formazione degli insegnanti di tutte le discipline a tutti i livelli (cosa che le SISS avevano, con risultati alterni ma comunque non disprezzabili, iniziato a fare). Inoltre, la moltiplicazione di materie di studio non previste dall'attuale ordinamento implicherebbe *eo ipso* un grande ampliamento del mercato del lavoro per i docenti. Chi va in cattedra di teologia 7? di sartoria 1? di pugilato 5? di competenze comunicative 10? Non abbiamo insegnanti per queste discipline (almeno nella scuola statale). Non c'è nessuno che le conosca? O semplicemente nessuno ha pensato di farle diventare materie ufficiali di studio? E se lo diventassero, non creerebbe questo nuovi posti di lavoro, senza per questo togliere il posto a chi ce l'ha?

7. Postilla

Riformare un sistema educativo, significa anche riformare il sistema di reclutamento dei docenti. Il tema è amplissimo, e non intendo qui affrontarlo. Vorrei fare solo un esempio, legato al mondo dell'università. Non è molto chiaro perché – qui come altrove – non si facciano quasi mai le cose che vanno fatte. Esiste un sistema facile per sottrarre il reclutamento universitario alle cordate di potere e all'influenza dei baroni senza con ciò cadere nella demagogia. Basterebbe moltiplicare l'influenza degli stakeholders. Supponiamo che, in un concorso, vi siano 100 punti a disposizione. Ebbene, 25 punti dovrebbero essere assegnati al solo curriculum da tecnici del ministero, il che sostituirebbe l'inutile pratica dell'idoneità nazionale; 25 punti da studenti della Laurea Magistrale eletti a sorte a livello nazionale, che valuterebbero un mini-corso di 10 ore degli aspiranti docenti; 25 punti da tutti i docenti del Dipartimento che bandisce il posto, indipendentemente dal settore scientifico disciplinare e dalla fascia di appartenenza, che si esprimerebbero con voto a scrutinio segreto, anche qui valutando una conferenza (svolta evidentemente secondo criteri differenti dal mini-corso precedente); 25 punti, infine, da una commissione di docenti del settore, non nominata però dal Dipartimento, come accade oggi, ma estratta a sorte dal MIUR nell'ambito del SSD o del settore concorsuale, senza l'ambigua figura del membro interno. In questo modo, il risultato composto darebbe luogo a effetti a volte sorprendenti, ma l'impossibilità di controllare il procedimento incoraggerebbe tutti a esprimere la valutazione più oggettiva possibile.

Ezio Gamba

EMERGENZA ANTROPOLOGICA, EMERGENZA EDUCATIVA

Abstract

The open letter published in 2011 on “Avvenire” by Pietro Barcellona, Paolo Sorbi, Mario Tronti and Giuseppe Vacca invites to a “new alliance” between believers and non-believers in order to face what the four authors name an “anthropological emergency,” that is, a situation characterized by the technical possibility of wide manipulations of human life and the commodification of human life itself within an uncontrolled globalization. In view of such new alliance, the four scholars invite lay people, Catholics, and believers of other denominations or religions (especially within the area of Italian center-left) to a shared reflection on Pope Benedict XVI’s magisterium. Reflecting later on their own letter, the four scholars have highlighted the connection between the anthropological emergency that is the focus of their open letter and the educational emergency to which Pope Benedict has devoted several remarks. In this essay, I will reflect on these two concepts, elucidate their connection further, and emphasize the role played by hope or trust in the goodness of life as condition for education and, in general, for all non-objectifying attitudes toward human beings.

1. Il 16 ottobre 2011 «quattro studiosi non più giovani, passati per esperienze politiche comuni ormai lontane ma sempre connotati da pensieri diversi»¹, cioè Pietro Barcellona, Paolo Sorbi, Mario Tronti e Giuseppe Vacca, pubblicarono sul quotidiano “Avvenire” una lettera aperta, intitolata *L'emergenza antropologica: per una nuova alleanza*². Scopo del documento era appunto quello di denunciare l’“emergenza antropologica” in cui oggi ci troviamo come «la manifestazione più grave e al tempo stesso la radice più profonda

¹ Così si definiscono essi stessi nella *Premessa* del volume da loro quattro curato *Emergenza antropologica. Per una nuova alleanza tra credenti e non credenti*, Guerini e associati, Milano 2012, p. 9.

² Il documento compare su diversi siti internet, ma – stranamente – non su quello del quotidiano su cui è stato inizialmente pubblicato; affinché il lettore, se desidera, possa prenderne immediatamente visione, fornisco il link al blog di uno dei maggiori vaticanisti italiani, Sandro Magister, che riporta l'intero documento al termine di un proprio articolo di commento: <http://magister.blogautore.espresso.repubblica.it/2011/10/16/da-marx-a-benedetto-xvi-il-manifesto-che-fa-tremare-il-pd-e-non-solo/> (tutti i siti internet cui si rimanda nelle note del presente articolo sono stati controllati l'ultima volta il 2 febbraio 2014); nel seguito, tuttavia, tutte le citazioni dalla lettera aperta porteranno un'indicazione di numero di pagina, che si riferisce alla pubblicazione del documento stesso all'interno di P. BARCELLONA-P. SORBI-M. TRONTI-G. VACCA (a cura di), *Emergenza antropologica*, ed. cit., pp. 15-18.

della crisi della democrazia»³ e di chiamare credenti e non credenti, religioni e politica a una nuova alleanza volta a far fronte a questa emergenza.

Che cosa intendono i quattro autori parlando di “emergenza antropologica”? L’inizio della lettera aperta lo spiega:

«La manipolazione della vita, originata dagli sviluppi della tecnica e dalla violenza insita nei processi di globalizzazione in assenza di un nuovo ordinamento internazionale, ci pone di fronte ad una inedita emergenza antropologica. Essa ci appare la manifestazione più grave e al tempo stesso la radice più profonda della crisi della democrazia. Germina sfide che esigono una nuova alleanza fra uomini e donne, credenti e non credenti, religioni e politica»⁴.

Al centro dell’emergenza antropologica, dunque, si pongono le questioni relative alla vita e alle nuove possibilità di manipolazione di essa, una manipolazione che, permessa dagli sviluppi della tecnica, rimane però incontrollata e in balia della «violenza insita nei processi di globalizzazione in assenza di un nuovo ordinamento internazionale»; nella nuova alleanza necessaria per affrontare questa emergenza antropologica, sostengono gli autori, un ruolo centrale spetta alle religioni.

I quattro studiosi riflettono tenendo presente, al tempo stesso, il piano nazionale e quello globale: certamente l’emergenza antropologica è globale, ma gli autori sono interessati a individuare in quale forma la nuova alleanza da loro ritenuta necessaria possa trovare realizzazione in ambito nazionale⁵; proprio nell’ambito della politica italiana (intendendo la parola “politica” nel senso più ampio) essi vedono infatti alcuni segnali positivi sia nella ricerca di un ruolo nazionale nuovo da parte della Chiesa cattolica italiana, sia nel definirsi della fisionomia del Partito Democratico (grazie soprattutto all’opera di Pierluigi Bersani, che al tempo era Segretario del partito) come “partito di credenti e non credenti”, sia infine nell’istituirsi di un terreno di confronto tra politica e religione, o tra soggetti politici laici (in primo luogo il PD) e la Chiesa cattolica, in nome di una “nuova laicità” che, secondo gli autori della lettera aperta, sarebbe oggi promossa da entrambe le parti, cioè dai soggetti politici laici in questione, giunti ad abbandonare una concezione intollerante o laicistica della laicità e a riconoscere invece il ruolo positivo delle confessioni religiose, e dalla stessa Chiesa cattolica in nome dell’alleanza tra fede e ragione⁶.

³ P. BARCELLONA-P. SORBI-M. TRONTI-G. VACCA, *L'emergenza antropologica: per una nuova alleanza*, in IDD. (a cura di), *Emergenza antropologica*, ed. cit., p. 15.

⁴ *Ibidem*, ivi.

⁵ La lettera aperta, del resto, è stata pubblicata il giorno precedente l’inizio del convegno delle associazioni cattoliche sulla politica e sul bene comune svoltosi a Todi; l’intenzione degli autori di incidere effettivamente nel dialogo tra cattolici e laici in un momento di ridefinizione degli schieramenti politici è certamente esplicita.

⁶ «La prospettiva di una *nuova laicità* non è stata concepita dall’attuale pontefice; scaturita dal Concilio Vaticano II, ha avuto impulso sia dai pontefici che l’hanno preceduto, sia dal più avvertito pensiero laico in Germania, in Francia e in altri paesi europei tra cui l’Italia. Ma a noi pare che papa Ratzinger l’abbia particolarmente arricchita sviluppando l’idea dell’*alleanza tra fede e ragione* come chiave interpretativa della modernità e criterio orientativo valido per affrontare le sfide dell’emergenza antropologica» (P. BARCELLONA-P. SORBI-M. TRONTI-G. VACCA, *Premessa*, in IDD. [a cura di], *Emergenza antropologica*, ed. cit., pp. 12-13).

Al di là di quanto possa essere corretta e realistica questa prospettiva sulla situazione politica italiana degli ultimi anni, nel presente contesto occorre prendere in considerazione quali siano, secondo i quattro autori, i tratti di fondo dell'emergenza antropologica o le esigenze che oggi ci si impongono per superare l'emergenza stessa; a questo proposito gli autori della lettera aperta non fanno riferimento a filosofi o a uomini politici, bensì a due ecclesiastici: il primo è il cardinale Angelo Bagnasco, che nella sua relazione alla riunione del Consiglio permanente dei vescovi del 26-29 settembre 2011 (quindi circa venti giorni prima dell'uscita della lettera aperta) ha indicato nella costruzione di un *umanesimo condiviso* la bussola dell'impegno dei cattolici in politica e ha criticato «una certa cultura radicale [...] muovendo da una concezione individualistica, [...] rinchiude la persona nell'isolamento triste della propria libertà assoluta, slegata dalla verità del bene e da ogni relazione sociale. Per questo, dietro una maschera irridente, riduce l'uomo solo con se stesso, e corrode la società, intessuta invece di relazioni interpersonali e legami virtuosi di dedizione e sacrificio»⁷.

Soprattutto, però, i quattro autori esprimono la necessità che ci si confronti con il magistero di papa Benedetto XVI, con la sua teologia, con la sua visione antropologica e con la sua dottrina sociale; in particolare due sono gli elementi del suo magistero che essi considerano estremamente significativi, cioè «il rifiuto del “relativismo etico” e il concetto dei “valori non negoziabili”»⁸. In particolare riguardo al primo di questi due punti, i quattro autori sottolineano che il relativismo etico «permea [...] profondamente i processi di secolarizzazione, nella misura in cui siano dominati dalla mercificazione»⁹; mercificazione (dell'uomo stesso) e relativismo etico appaiono dunque legati tra loro agli autori della lettera aperta. Proprio per l'apprezzamento del magistero di Benedetto XVI, oltre che per la loro provenienza politica e culturale, i quattro autori hanno ricevuto, nei commenti giornalistici alla loro iniziativa, l'etichetta di “marxisti ratzingeriani”.

La lettera aperta ha suscitato discussioni vivaci (al di là di quanto effettivamente i suoi stimoli siano stati recepiti da quello che avrebbe dovuto essere il principale interlocutore dei quattro autori, cioè il PD di Bersani)¹⁰; alcune di queste discussioni hanno dato vita a un libro intitolato *Emergenza antropologica. Per una nuova alleanza tra credenti e non credenti*, curato dai quattro autori del documento e costituito dalla stessa lettera aperta, da una *Premessa* in cui i quattro autori, a poco più di sei mesi dalla pubblicazione del documento, fanno il punto della situazione e riflettono su alcune obiezioni ricevute, e da quattordici interventi di giornalisti, intellettuali (soprattutto filosofi) e uomini politici. Nella *Premessa* i quattro “marxisti ratzingeriani” ribadiscono alcune delle idee che hanno dato vita al documento, parlando di esso come di un gesto politico avente come proprio unico

⁷ L'intero discorso del Cardinal Bagnasco si può leggere sul sito di “Avvenire”: <http://www.avvenire.it/Chiesa/Pagine/prolusione-bagnasco.aspx>; diverse citazioni da esso (in parte coincidenti con il brano qui riportato) si trovano in P. BARCELLONA-P. SORBI-M. TRONTI-G. VACCA, *L'emergenza antropologica: per una nuova alleanza*, ed. cit., p. 16.

⁸ *Ibidem*, p. 17.

⁹ *Ibidem*, *ivi*.

¹⁰ Proprio il fatto di rivolgersi in modo così diretto (o anche esclusivo) al PD come soggetto politico di riferimento è stato del resto un aspetto della lettera aperta riguardo al quale più di uno degli autori che hanno apprezzato l'iniziativa dei quattro studiosi e hanno contribuito al volume *Emergenza antropologica* ha ritenuto di dover prendere le distanze.

scopo quello di contribuire alla costruzione di un umanesimo condiviso; inoltre affermano che la loro proposta, riguardo al tema della vita e della sua manipolazione, è quella di spostare l'attenzione dal piano dei diritti a quello delle responsabilità di ognuno nei confronti della vita (indipendentemente dal fatto che si tratti di una vita nascente, di una vita matura o di una vita che volge al termine)¹¹. L'aspetto che però, nel presente contesto, merita di essere particolarmente sottolineato tra tutti quelli affrontati nella *Premessa* è che nel capoverso conclusivo i quattro "marxisti ratzingeriani" scrivono di voler affrontare con ulteriori iniziative il tema dell'*emergenza educativa*, ritenendo che questo sia un tema che «interpella le più diverse "agenzie formative" (famiglia, scuola, confessioni religiose, centri di ricerca, mezzi di comunicazione sociale e altre istituzioni della "società politica" e della "società civile") e propone di associarle nell'elaborazione di un progetto educativo fondato sui valori di un *umanesimo condiviso*»¹². Come si vede, anche per l'educazione il riferimento a un umanesimo condiviso è fondamentale, mentre la perdita di questo umanesimo è proprio ciò che porta all'emergenza; gli autori affermano infatti che una riflessione sul tema dell'emergenza educativa è una delle direzioni di ricerca che potrebbero scaturire dalla loro lettera aperta; il tema dell'emergenza educativa viene dunque presentato come una conseguenza o una declinazione di quello, più generale, dell'emergenza antropologica.

2. Si potrebbe pensare che il rapporto di derivazione tra la formulazione del primo tema e quella del secondo sia esattamente l'inverso: probabilmente, infatti, lo spunto a utilizzare l'espressione "emergenza antropologica" deriva a Barcellona, Sorbi, Tronti e Vacca dalla riflessione su alcuni interventi o discorsi di Benedetto XVI, e in particolare dall'approfondimento o dall'ampliamento del tema, ben presente in questi interventi o discorsi, dell'emergenza educativa¹³.

L'espressione "emergenza educativa", infatti, ha assunto urgenza e rilevanza nel dibattito pubblico in seguito ad alcuni discorsi o documenti di Benedetto XVI¹⁴, tra i quali segnaliamo in particolare, per l'ampiezza di sviluppo e la centralità che il tema dell'emergenza educativa ha in essi, il *Discorso per l'apertura del convegno della diocesi di Roma* dell'11 luglio 2007 (che è il primo discorso in cui è tematizzata la questione dell'emergenza educativa)¹⁵, la *Lettera alla diocesi e alla città di Roma sul compito urgente*

¹¹ Cfr. P. BARCELLONA-P. SORBI-M. TRONTI-G. VACCA, *Premessa*, ed. cit., pp. 10-11.

¹² *Ibidem*, p. 13.

¹³ L'espressione "emergenza antropologica" non compare infatti, a differenza di "emergenza educativa", nei discorsi, interventi e documenti ufficiali di Benedetto XVI.

¹⁴ Cercando attraverso Google nella sezione del sito della Santa Sede dedicata ai discorsi e ai documenti di Benedetto XVI si rileva che i testi in cui compare l'espressione "emergenza educativa" sono 29 (la stringa di ricerca utilizzata è «"emergenza educativa" site:http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/); in molti di questi, però, il tema dell'emergenza educativa, o dell'educazione in generale, è solamente menzionato di sfuggita.

¹⁵ http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/speeches/2007/june/documents/hf_ben-xvi_spe_20070611_convegno-roma_it.html; per la precisione l'espressione "emergenza educativa" compare già nei saluti conclusivi del discorso di Benedetto XVI in occasione dell'*Udienza generale* del 7 febbraio 2007 (http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/audiences/2007/documents/hf_ben-xvi_aud_20070207_it.html); si tratta però solamente di un piccolo accenno.

dell'educazione del 21 gennaio 2008¹⁶, il discorso tenuto in occasione dell'*Udienza per la presentazione e consegna alla diocesi di Roma della lettera alla diocesi e alla città di Roma sul compito urgente dell'educazione* del 23 febbraio 2008¹⁷ e il *Discorso all'assemblea generale della Conferenza Episcopale Italiana* del 27 maggio 2010¹⁸.

Nella *Lettera alla diocesi e alla città di Roma* Benedetto XVI scrive:

«Educare però non è mai stato facile, e oggi sembra diventare sempre più difficile. Lo sanno bene i genitori, gli insegnanti, i sacerdoti e tutti coloro che hanno dirette responsabilità educative. Si parla perciò di una grande “emergenza educativa”, confermata dagli insuccessi a cui troppo spesso vanno incontro i nostri sforzi per formare persone solide, capaci di collaborare con gli altri e di dare un senso alla propria vita».

Poche righe sotto il Papa spiega il rapporto tra lo svanire di un umanesimo condiviso e l'insorgere dell'emergenza educativa:

«[...] sono in questione non soltanto le responsabilità personali degli adulti o dei giovani, che pur esistono e non devono essere nascoste, ma anche un'atmosfera diffusa, una mentalità e una forma di cultura che portano a dubitare del valore della persona umana, del significato stesso della verità e del bene, in ultima analisi della bontà della vita. Diventa difficile, allora, trasmettere da una generazione all'altra qualcosa di valido e di certo, regole di comportamento, obiettivi credibili intorno ai quali costruire la propria vita».

Appare qui chiaramente che la radice della gravissima difficoltà non è semplicemente la diffusione di un relativismo che non permette di avere né principi condivisi su cui basare l'educazione, né valori condivisi da trasmettere, né un'idea dell'uomo condivisa da porre alla base del processo educativo. Ciò che è venuto a mancare non è solamente un accordo sui principi, ma anche, e più profondamente, lo sfondo umanistico su cui potrebbero essere stabiliti questi principi; il diffondersi dello scetticismo ha cioè colpito non soltanto la fiducia nella possibilità di porre alla base dell'educazione principi condivisi, ma anche quella nel valore stesso dell'educare (e dell'educando); educare è diventato più difficile non soltanto nel senso che non si sa bene in base a quali principi farlo, ma anche nel senso che non sembra che ne valga davvero la pena.

Nel *Discorso all'assemblea generale della Conferenza Episcopale Italiana* del 27 maggio 2010 Benedetto XVI approfondisce il tema e, sottolineando la necessità di una riflessione che

¹⁶ http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/letters/2008/documents/hf_ben-xvi_let_20080121_educazione_it.html

¹⁷ http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/speeches/2008/february/documents/hf_ben-xvi_spe_20080223_diocesi-roma_it.html

¹⁸ http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/speeches/2010/may/documents/hf_ben-xvi_spe_20100527_cei_it.html; come si può vedere, gli interventi papali in cui la questione dell'emergenza educativa ha un ruolo centrale sono rivolti alla diocesi e alla città di Roma oppure alla Chiesa italiana; ciò non vuol dire che la questione riguardi solamente o specificamente il nostro paese. Lo stesso Benedetto XVI afferma infatti, in un'intervista rilasciata ad alcuni giornalisti il 26 settembre 2009 durante il volo di andata del suo viaggio apostolico nella Repubblica Ceca, che «[i]n Italia parliamo del problema dell'emergenza educativa. È un problema comune a tutto l'Occidente» (la trascrizione del dialogo è disponibile all'URL http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/speeches/2009/september/documents/hf_ben-xvi_spe_20090926_interview_it.html).

vada alle radici dell'attuale emergenza educativa, afferma di vedere soprattutto due di queste radici. Da una parte l'emergenza educativa deriverebbe dal rifiuto di ogni autorità nell'educazione:

«Una radice essenziale consiste – mi sembra – in un falso concetto di autonomia dell'uomo: l'uomo dovrebbe svilupparsi solo da se stesso, senza imposizioni da parte di altri, i quali potrebbero assistere il suo autosviluppo, ma non entrare in questo sviluppo. In realtà, è essenziale per la persona umana il fatto che diventa se stessa solo dall'altro, l'“io” diventa se stesso solo dal “tu” e dal “voi”, è creato per il dialogo, per la comunione sincronica e diacronica. E solo l'incontro con il “tu” e con il “noi” apre l'“io” a se stesso. Perciò la cosiddetta educazione antiautoritaria non è educazione, ma rinuncia all'educazione: così non viene dato quanto noi siamo debitori di dare agli altri, cioè questo “tu” e “noi” nel quale si apre l'“io” a se stesso. Quindi un primo punto mi sembra questo: superare questa falsa idea di autonomia dell'uomo, come un “io” completo in se stesso, mentre diventa “io” anche nell'incontro collettivo con il “tu” e con il “noi”».

La seconda radice è nuovamente lo scetticismo di cui si parlava precedentemente, ma questa volta l'esposizione di questo scetticismo subisce un approfondimento:

«L'altra radice dell'emergenza educativa io la vedo nello scetticismo e nel relativismo o, con parole più semplici e chiare, nell'esclusione delle due fonti che orientano il cammino umano. La prima fonte dovrebbe essere la natura, la seconda la Rivelazione. Ma la natura viene considerata oggi come una cosa puramente meccanica, quindi che non contiene in sé alcun imperativo morale, alcun orientamento valoriale: è una cosa puramente meccanica, e quindi non viene alcun orientamento dall'essere stesso. La Rivelazione viene considerata o come un momento dello sviluppo storico, quindi relativo come tutto lo sviluppo storico e culturale, o – si dice – forse c'è rivelazione, ma non comprende contenuti, solo motivazioni. E se tacciano queste due fonti, la natura e la Rivelazione, anche la terza fonte, la storia, non parla più, perché anche la storia diventa solo un agglomerato di decisioni culturali, occasionali, arbitrarie, che non valgono per il presente e per il futuro».

L'identificazione della seconda delle due radici dell'emergenza educativa con certi aspetti fondamentali (imporsi del relativismo, perdita di un umanesimo condiviso) di ciò che prima è stato indicato come “emergenza antropologica” è immediata ed evidente. Riflettendo sulla prima delle due radici, però, vediamo che anch'essa consiste in un aspetto fondamentale dell'emergenza antropologica: la perdita della concezione dell'uomo come essere costitutivamente relazionale e la sua riduzione a individuo assoluto. In questo oblio della costitutiva relazionalità dell'uomo, ovviamente, sbiadiscono le appartenenze dell'uomo alle comunità naturali, a cominciare dalla famiglia; tutte le relazioni che si presentano come naturali, comprese quelle da cui origina la stessa vita dell'essere umano, cioè la relazione tra due genitori e quella tra genitori e figli, passano in secondo piano e possono essere considerate come liberamente manipolabili; l'appartenenza dell'uomo a una comunità politica non viene più considerata come qualcosa di nativo, ma piuttosto come il risultato della costruzione di corpi politici artificiali (la politica stessa diviene dunque, da arte del governo di un con-vivere connaturato all'uomo, tecnica della progettazione e del funzionamento di queste costruzioni artificiali)¹⁹; in questo appannamento delle appartenenze familiari, ma anche

¹⁹ Alla contrapposizione di queste due visioni della politica e alle concezioni dell'essere umano che fanno da sfondo ad esse è dedicato in particolare il saggio di Gabriella Cotta all'interno del volume

culturali, nazionali o religiose, l'individuo si trova solo di fronte allo stato e al mercato, che appaiono peraltro sempre più alleati tra loro; in questo senso possiamo anche dire che l'oblio della connaturale relazionalità dell'uomo non può che portare verso un assetto politico-sociale autoritario, in cui il potere dello stato e del mercato non è limitato da altre forze sociali, ma si esercita senza ostacoli su un pulviscolo indifferenziato di individui senza appartenenze particolari.

In quest'ottica individualistica le relazioni tra gli esseri umani, non potendo essere naturali, non possono che essere frutto di un'imposizione oppure di una contrattazione che si presenta come libera. Sarà allora logico, in nome della libertà dell'individuo, opporsi alle relazioni imposte e far sì che l'individuo abbia solamente relazioni in cui egli stesso è entrato per propria libera scelta e in accordo con altri; tentazione perenne per chi detiene il potere, ovviamente, è quella di travestire da relazioni liberamente accettate rapporti che in realtà sono frutto di imposizione. In questo orizzonte, certamente, il ruolo di molte relazioni asimmetriche in cui si esprime un rapporto di autorità tra i membri della relazione stessa risulta estremamente problematico, perché spesso è difficile poter vedere in esse il risultato di una libera contrattazione; la relazione tra educatore ed educando appartiene chiaramente a questo tipo di rapporti; questo vuol dire che si tratta necessariamente di una relazione imposta dall'alto sul membro della relazione che subisce l'autorità in cui essa consiste? In tal caso, occorrerà forse eliminare ogni relazione di autorità di questo tipo? Un'applicazione radicale e integrale di quest'ipotesi, anche qualora non si condivida l'orizzonte generale di pensiero di Benedetto XVI, pare però effettivamente una rinuncia all'educazione, più che un miglioramento di essa. La strada che sembra essere generalmente seguita nelle democrazie appare peraltro diversa e si fonda, da una parte, sull'opposizione agli eccessi dell'uso dell'autorità nell'educazione e, dall'altra, sul riportare, facendo dello stato il garante dell'educazione, la relazione educatore-educando a quel generale orizzonte di contrattazione che è posto alla base dello stato stesso. Tutto ciò rimanda alla necessità di esaminare certi tratti generali delle attuali politiche in materia di educazione.

3. A questo proposito, certamente, occorre ammettere che condurre un esame davvero generale e approfondito delle politiche in materia di educazione a livello globale eccederebbe sia lo spazio qui a disposizione, sia le forze e la preparazione di chi scrive; è tuttavia possibile esprimere alcune constatazioni relative a diversi fenomeni politici che avvengono nel nostro paese e proporre una lettura unitaria di certi fatti, in modo per lo meno da riflettere sulla questione se effettivamente le azioni intraprese nel campo della politica dell'educazione vadano nella direzione del superamento dell'emergenza educativa o piuttosto in quella del suo aggravamento.

Prima di tutto occorre constatare in modo esplicito un fatto piuttosto evidente, cioè che, se ci aspettassimo che lo sbiadire di uno sfondo umanistico su cui basare principi di educazione condivisi si traduca in una generale perdita di interesse da parte dell'azione politica o del dibattito pubblico rispetto ai temi dell'educazione, saremmo smentiti dai

curato dai quattro autori della lettera aperta; cfr. G. COTTA, *Marxisti ratzingeriani*, in P. BARCELLONA-P. SORBI-M. TRONTI-G. VACCA (a cura di), *Emergenza antropologica*, ed. cit., pp. 57-65; cfr. in particolare p. 63.

fatti; negli ultimi vent'anni abbiamo infatti assistito a un'ipertrofia di proposte di legge e di presunte riforme su tutti gli aspetti della scuola e dell'università. I risultati di tutto ciò sono stati a dir poco confusi, ma certamente quest'attenzione politica per la scuola e per l'università sembrerebbe dimostrare che l'interesse per l'educazione e per le politiche dell'educazione non è andato perduto; inoltre, per quanto una parte di queste iniziative politiche sia stata guidata da una considerazione della scuola esclusivamente in termini economici e si sia posta unicamente lo scopo di ridurre i costi della scuola per lo stato, non si può negare che accanto alle proposte nate unicamente da considerazioni di spesa se ne siano anche trovate altre che, indipendentemente dalla loro spesso dubbia efficacia, sono state effettivamente rivolte a migliorare (anche se si può certamente discutere su che cosa questo verbo, applicato alla scuola, significhi) la scuola e l'università italiana.

Si potrebbe pensare che questo ampio interesse politico o, più in generale, pubblico per la scuola sia un segnale positivo per quanto riguarda la possibilità del superamento dell'emergenza educativa; ritengo tuttavia che un esame dei tratti generali del modo in cui vengono affrontate le questioni dell'educazione nel dibattito politico attuale smentisca questo ottimismo. Per poter esaminare con riferimento a documenti, e non solamente in base a impressioni soggettive, questi tratti generali del dibattito politico sull'educazione, intendo prendere in esame nelle prossime pagine i programmi elettorali (così come si possono reperire su internet) con cui i quattro maggiori partiti politici italiani si sono presentati alle ultime elezioni politiche, svoltesi nel febbraio 2013; lo scopo non sarà quello di valutare i vari programmi, ma piuttosto quello di far emergere da questo esame quali sono gli elementi comuni ad essi in materia di educazione; in questi elementi comuni potremo dunque riconoscere i tratti generali e fondamentali del dibattito politico italiano sull'educazione al di là delle distinzioni di schieramento²⁰.

Se prendiamo in considerazione il programma del Partito Democratico²¹, dal quale comincio soprattutto perché si tratta del soggetto politico cui principalmente fanno riferimento i quattro "marxisti ratzingeriani" nella loro lettera aperta, facciamo immediatamente la sorprendente scoperta che in esso non compare né il termine "educazione", né qualsiasi altro aggettivo, verbo o avverbio da esso derivato; compare invece alcune volte, soprattutto nella sezione del documento intitolata *Sapere*, il termine "formazione", che non possiamo considerare pienamente come suo sinonimo; leggendo la sezione *Sapere*, inoltre, vediamo chiaramente come l'ambito della formazione, al di là di un vago accenno alla formazione permanente, sia fatto coincidere integralmente con quello della scuola. Se esaminiamo poi gli scarsissimi riferimenti del programma alle questioni della famiglia (trattate solamente all'interno della sezione *Lavoro*), vediamo che a questa non è riconosciuto in alcun modo un compito educativo, anzi, semmai il ruolo della famiglia nell'educazione viene limitato; nel documento si parla infatti di aiutare le famiglie, ma lo scopo di questi aiuti, stando a quanto chiaramente scritto nel documento,

²⁰ Ovviamente si sarebbero potuti scegliere altri documenti, in alternativa ai programmi di partito o accanto ad essi; ogni scelta avrebbe naturalmente i suoi vantaggi e i suoi limiti; mi sembra però che, per l'individuazione dei tratti generali del dibattito politico, i programmi di partito (nei quali leggiamo non solo ciò che la dirigenza del partito afferma di voler realizzare, ma anche, e forse soprattutto, ciò che la dirigenza stessa ritiene che gli elettori si aspettino dal partito) forniscano uno strumento maneggevole e almeno in prima istanza efficace.

²¹ <https://s3.amazonaws.com/PDS3/allegati/il-programma-dei-democratici-e-dei-progressisti.pdf>.

non è quello di mettere in grado la famiglia di svolgere nel migliore dei modi il suo compito educativo (cui non si accenna mai), bensì quello di favorire il lavoro femminile. Lo strumento principale di questa promozione del lavoro femminile, inoltre, è un «programma straordinario per la diffusione degli asili nido»; certamente non si possono che comprendere e apprezzare le ragioni sociali (e anche quelle propriamente educative) di questa proposta, ma al tempo stesso occorre notare che, non essendo accompagnata o bilanciata da alcun riconoscimento di un ruolo educativo della famiglia, la proposta stessa fa emergere chiaramente che l'assunto generale che informa di sé tutta la considerazione della famiglia stessa all'interno del programma del PD è che aiutare la famiglia non significhi porla in grado di svolgere nel modo migliore il suo compito educativo, bensì semmai sgravarla parzialmente dell'incombenza di cura ed educazione dei bambini predisponendo per questo compito strutture statali, in modo da permettere alle madri di trovarsi un lavoro da cui ricavare reddito; che l'educazione dei bambini sia un aspetto essenziale della realtà della famiglia, e non semplicemente una gravosa incombenza che ostacola la vita della famiglia stessa, sembra un'idea lontana anni luce dalla *forma mentis* degli estensori del documento. Sul possibile ruolo educativo di altre realtà al di fuori della scuola e della famiglia, come parrocchie o società sportive, non si trova nel documento alcun accenno.

Passando al programma del Popolo della Libertà²², vediamo che in esso, se non altro, i termini “educazione” ed “educativo” compaiono in due pagine del documento: la prima è p. 12, nella sezione *Famiglia* del programma; qui si parla di aiuti alle famiglie, in particolare a quelle numerose, di sostegni straordinari per l'assistenza a disabili e ad anziani non autosufficienti, di un piano di sviluppo degli asili nido, e si avanzano anche due proposte relative all'educazione: «[b]uono (o credito d'imposta) per scuola [e] università per favorire libertà di scelta educativa delle famiglie» (all'inizio della pagina si legge che la libertà educativa è uno dei punti fermi dell'azione legislativa del PdL) e «[r]endere totalmente detraibili dall'imponibile fiscale le spese per l'educazione e l'istruzione dei figli». Come si vede chiaramente, l'idea che gli estensori di questo documento hanno della famiglia è molto più realistica e di ampio respiro rispetto a quella che emerge dal programma del PD, e l'obiettivo degli aiuti alla famiglia non è riduzionisticamente limitato alla promozione del lavoro dei membri della famiglia stessa; eppure, sul terreno dell'educazione, entrambi i programmi condividono il comune orizzonte dell'identificazione tra educazione e scuola: l'educazione avviene al di fuori della famiglia, non nell'ambito di essa; la libertà educativa che il PdL sostiene è la libertà dei genitori di scegliere tra far educare i figli in una scuola statale o in una privata; il riferimento alle spese per l'educazione è chiaramente riferito ai costi dell'educazione scolastica. Tutto ciò è confermato da quanto si legge a p. 28, all'interno della sezione *Scuola, università e ricerca*: qui si propone l'«[i]nizio del percorso educativo a 5 anni»; evidentemente si pensa che ciò che accade nella vita di un bambino prima che questo cominci a frequentare una scuola non abbia alcun valore educativo. Anche nel caso del programma del PdL, inoltre, non si accenna neppure lontanamente alla funzione formativa di realtà come le parrocchie o le società sportive.

²² <http://www.pdl.it/programma-elezioni-politiche-2013/>.

Passando al programma del Movimento 5 Stelle²³, vediamo che in esso non compare il riferimento a una politica dell'educazione; il termine "educazione" compare solamente due volte: la prima a p. 13 (nella sezione *Salute*, sottosezione *Informazione*), dove si legge che dovrà essere promosso un «programma di educazione sanitaria indipendente pubblico e permanente sul corretto uso dei farmaci, sui loro rischi e benefici», e la seconda alla pagina seguente (nella sezione *Salute*, sottosezione *Ricerca*), all'interno di un elenco di settori (comprendente anche i trasporti, l'urbanistica, l'ambiente e il lavoro) rispetto ai quali il programma prevede che si introduca la valutazione dell'impatto sanitario delle politiche pubbliche; è chiaro che nessuno di questi due punti programmatici riguarda propriamente l'educazione, perché nel primo caso si tratta di informazione più che di educazione vera e propria, mentre nel secondo l'educazione compare solamente all'interno di un elenco. I temi della scuola ricevono però una propria trattazione nella sezione *Istruzione* del programma (p. 15). "Famiglia", "genitore", "formazione", "bambino", "infanzia", "ragazzo", "Chiesa", "religione", "parrocchia" sono parole che non compaiono nel programma; in un'occasione (p. 5, nella sezione *Energia*) si accenna ai "centri sportivi" solamente perché questi sono inseriti in un elenco di edifici per i quali si prevede l'utilizzo di tecnologie di produzione dell'energia più efficienti e rispettose dell'ambiente. Al di là del giudizio che si può dare su quanto la concezione assolutamente individualistica che sembra essere alla base di questo programma sia rispondente alla realtà dell'essere umano, quello che occorre qui sottolineare è che, come nei programmi precedenti, si ha una considerazione delle questioni della scuola, ma non si prende minimamente in considerazione l'ipotesi che l'educazione non si esaurisca nella scuola, ma avvenga anche in famiglia o in altre realtà.

Per quanto riguarda infine il quarto partito, Scelta Civica, occorre forse prendere in considerazione due documenti: il primo è la cosiddetta "Agenda Monti"²⁴, che è stata alla base del costituirsi del partito; in questo documento, in cui l'allora Presidente del Consiglio Mario Monti fa il punto sui problemi dell'Italia e formula alcuni indirizzi generali per un'azione politica che li affronti, leggiamo una frase che, per quanto lapalissiana se considerata di per sé, risulta quasi sorprendente dopo l'esame dei programmi di partito esaminati in precedenza: «E servono robuste politiche di conciliazione famiglia-lavoro estese a un numero crescente di imprese e istituzioni ed un ampliamento del congedo di paternità. Se la maternità viene facilitata e occuparsi della cura e dell'educazione dei figli non è una corsa ad ostacoli, è più facile per le donne entrare o restare nel mercato del lavoro» (p. 17). Certamente anche qui sembra che *il fine* dell'intervento per rendere più agevole l'opera educativa svolta dalla famiglia nei confronti dei figli sia dare alle madri la possibilità di lavorare, tuttavia il riconoscimento che l'educazione dei figli è un aspetto essenziale della realtà della famiglia è inequivocabile. Anche nel caso di Scelta Civica, tuttavia, nel momento in cui gli indirizzi generali espressi nell'"Agenda Monti" sono stati sviluppati in un programma di azione politica ne è risultato un documento programmatico²⁵ avente, riguardo all'educazione, sostanzialmente i medesimi caratteri segnalati riguardo agli altri tre: la parola

²³ <https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/materiali-bg/Programma-Movimento-5-Stelle.pdf>.

²⁴ <http://agendamonti.s3.amazonaws.com/UnAgenda-per-un-impegno-comune-di-Mario-Monti.pdf>.

²⁵ <http://www.sceltacivica.it/20prioritaSC>.

“educazione” vi compare una sola volta (al punto 17), dove si afferma che le spese per l’educazione e per la ricerca devono essere salvaguardate (e già da ciò si può capire che l’educazione cui ci si riferisce è solamente quella che si svolge nella scuola); la scuola è oggetto di specifica considerazione, mentre il ruolo educativo delle famiglie, anche dove si affronta l’esigenza di aiuti alle famiglie stesse, viene quantomeno sottaciuto; inoltre non si fa parola del fatto che l’educazione possa avvenire anche in altre realtà al di fuori della scuola e della famiglia.

Da questo esame, forse un po’ lungo, dei programmi dei quattro partiti, emergono alcuni tratti di fondo: un’attenzione generale alle questioni della scuola, considerate da ogni partito come imprescindibili, ma anche una totale mancanza di considerazione per il ruolo educativo della famiglia e ancor più per la possibilità che l’educazione avvenga in altre realtà diverse dalla scuola o dalla famiglia. L’ambito dell’educazione e quello della scuola, dunque, nell’ottica dei partiti politici che agiscono in Italia vengono a identificarsi; del resto può darsi che proprio questa negazione del ruolo educativo della famiglia sia stata una delle ragioni per cui negli ultimi vent’anni la scuola, come si è visto, è stata oggetto di un’attività normativa ipertrofica, mentre una vera politica a favore della famiglia non è mai uscita dall’ambito dei propositi o delle promesse²⁶.

Si può del resto notare che quest’attività normativa ipertrofica nei confronti della scuola è consistita principalmente, sul piano pratico, in un’estrema burocratizzazione della scuola e dell’università: si è sempre più cercato o preteso di trasformare l’insegnamento e la valutazione in procedure predefinite da seguire in modo rigido; inoltre l’effettiva attività di insegnamento è passata sempre più in secondo piano rispetto alla progettazione dell’attività stessa e alla relazione su essa e sui risultati raggiunti.

In considerazione di ciò ci si può porre una questione fondamentale, che dovrebbe servire come chiave interpretativa delle constatazioni finora presentate riguardo alla politica dell’educazione in Italia: come va interpretata quest’opera di ipercodificazione delle attività della scuola italiana, e quali rapporti ci sono tra questa iperattività legislativa e la situazione di emergenza educativa e antropologica sopra delineata? Si potrebbe pensare che l’eccesso di attività legislativa sia una reazione alla generale difficoltà o

²⁶ Occorre forse evitare un fraintendimento: col rimarcare, riguardo ai programmi politici sopra esaminati, l’assenza di un riconoscimento del ruolo educativo della famiglia non intendo certamente sostenere che la politica debba interessarsi dell’educazione in famiglia nel senso di intervenire normativamente riguardo alle forme e ai contenuti di questa educazione stessa; questo è infatti un ambito che deve essere lasciato alle famiglie nella loro autonomia. Lo stesso vale, naturalmente, per l’educazione nelle parrocchie o in altre realtà simili (forse più sfumata è invece la questione del ruolo che lo stato potrebbe avere riguardo all’educazione nell’ambito sportivo). Nei confronti dei compiti educativi delle famiglie, delle parrocchie o delle comunità religiose lo stato non potrà che svolgere un ruolo indiretto ed esterno, favorendo queste realtà educative e rendendo loro più agevole svolgere i propri compiti; sostenere la necessità di aiuti alle famiglie riconoscendo ad esse un fondamentale ruolo educativo è però ben diverso da sostenere la necessità di aiuti alle famiglie non riconoscendo questo ruolo (e magari affermando che gli aiuti alle famiglie hanno uno scopo principale che non è la tutela della funzione educativa della famiglia stessa, bensì – per esempio – la promozione dell’occupazione femminile) o, ancor più, da concepire questi aiuti in un’ottica generale secondo cui l’educazione dei figli non sembra essere un aspetto essenziale della realtà della famiglia, bensì solamente una gravosa incombenza che dovrebbe essere il più possibile tolta ad essa e trasferita a strutture di tipo scolastico (che quindi, in quest’ottica, aiuterebbero le famiglie non affiancandosi ad esse nell’educazione dei bambini, bensì piuttosto liberandole, almeno in gran parte, da questo fardello).

incertezza che colpisce le pratiche educative; il fatto che la chiara percezione di un fallimento in un certo campo porti a una proliferazione di interventi legislativi sempre più frequenti, ma comunque inefficaci, non è infatti per nulla stupefacente.

In questa lettura dell'attuale iperproduzione di leggi e provvedimenti riguardanti la scuola potrebbe certamente esserci molto di vero; ritengo tuttavia che occorra non lasciarsi sfuggire il fatto che questa ipercodificazione della scuola si basa proprio sugli stessi assunti che sono alla base dell'emergenza antropologica, e che pertanto, più che una reazione all'emergenza educativa, quest'ipercodificazione risulta essere una delle espressioni di essa e quindi un'attività che tende non a combatterla, bensì ad aggravarla.

Quest'affermazione è basata su alcune considerazioni: in primo luogo, il fatto che l'attenzione della politica sia rivolta solamente alla scuola e che le attività educative di altri soggetti, inclusa la famiglia, sia relegata nell'irrilevanza, se non propriamente osteggiata, è perfettamente coerente con un fondamentale aspetto, già precedentemente esaminato, dell'emergenza antropologica, cioè con il diffondersi di una concezione di tutte le appartenenze (e le relazioni) dell'uomo diverse da quella allo stato come quantomeno trascurabili; anche qui si vede dunque all'opera il processo di isolamento degli individui di fronte allo stato²⁷. In un certo senso si può dire che, in campo educativo, lo stato non tolleri la concorrenza: da una parte, infatti, l'educazione viene ridotta alla scuola, dall'altra l'iniziativa privata in campo scolastico viene costretta a omologarsi integralmente alla scuola statale²⁸. Se, come si è visto in due citazioni

²⁷ Sopra si è parlato di un isolamento dell'individuo di fronte allo stato *e al mercato*; nell'assetto che questi due poteri hanno assunto l'uno nei confronti dell'altro in Italia, certamente, il campo della scuola (eccezion fatta per l'ambito della scuola dell'infanzia) è rimasto, in modo praticamente integrale, in mano allo stato: il fatto che il titolo di studio abbia un valore legale e soprattutto la completa omologazione della scuola privata a quella statale (si veda la nota successiva) hanno posto sostanzialmente fuori mercato la scuola privata (come si è accennato poche righe sopra, però, questo discorso non vale per l'ambito della scuola dell'infanzia, nel quale il fatto che l'esiguo numero dei posti disponibili nelle scuole gestite dallo stato o dai comuni sia molto inferiore a quello delle richieste di iscrizione permette alle scuole private di non uscire di mercato); al di là della possibilità di sporadiche eccezioni, sostanzialmente oggi in Italia una scuola privata che non voglia costituire un percorso di conseguimento di un diploma per vie molto facilitate (spesso in modo scandaloso) può esistere solamente se non fa della logica di mercato (che rimane comunque un termine di confronto ineludibile) il proprio criterio; una scuola privata che intenda essere autenticamente educativa può dunque esistere solamente se il suo criterio ultimo non è il profitto (il che, per esempio, è ciò che ci si potrebbe o dovrebbe aspettare da una scuola che appartenga a una comunità religiosa).

²⁸ In Italia la questione della scuola privata è al centro di un dibattito perenne; occorre tuttavia notare che, sia da parte dei nemici della scuola privata, sia da parte dei suoi presunti sostenitori, la questione del ruolo della scuola privata è ridotta a quella del suo finanziamento pubblico. Per il resto, l'assetto legislativo vigente fa sì che la scuola privata, per essere legalmente riconosciuta o paritaria, debba essere una copia identica della scuola statale per quanto riguarda programmi, orari, organizzazione dell'attività didattica e così via; in base a questa conformazione della scuola privata alla scuola statale, lo stato riconosce il valore legale dei titoli di studio conseguiti nella scuola privata; questa omologazione della scuola privata paritaria a quella statale viene oggi messa in discussione molto raramente. Al di là delle valutazioni che si possono dare di questa omologazione, tuttavia, è innegabile che essa significhi che alla scuola privata paritaria viene negato qualsiasi ruolo di sperimentazione in campo scolastico e che lo stato ha il monopolio dei contenuti e dell'organizzazione dell'educazione scolastica, anche se non ha quello della gestione amministrativa di ogni singola scuola. I sostenitori del finanziamento pubblico alla scuola privata paritaria ricordano con insistenza che le leggi vigenti (e in particolare la legge n. 62 del 10

riportate in precedenza, i quattro “marxisti ratzingeriani” elencano come esempi di “agenzie formative” «famiglia, scuola, confessioni religiose, centri di ricerca, mezzi di comunicazione sociale e altre istituzioni della “società politica” e della “società civile”», e se Benedetto XVI indica tra coloro che hanno dirette responsabilità educative i genitori, gli insegnanti e i sacerdoti²⁹, la politica italiana ci presenta un quadro tutt’altro che pluralistico: l’unica agenzia educativa è la scuola e l’unico educatore è l’insegnante (la cui attività si svolge secondo procedure e finalità fissate dallo stato), se non lo stato stesso per mezzo dell’insegnante.

Il secondo aspetto di sintonia tra l’ipercodificazione in corso in campo scolastico e i tratti di fondo dell’emergenza antropologica consiste nel fatto che, riducendo l’educazione (scolastica) a procedure sempre più rigide e burocratizzate, viene via via cancellato il concetto dell’educazione come incontro tra due libertà: tanto la libertà dell’educatore quanto quella dell’educando, nella riduzione dell’educazione a procedure determinate, vengono negate o trascurate. Negare o mettere tra parentesi la libertà dell’uomo, oltre che (come si è visto poche righe sopra) la sua costitutiva relazionalità, significa negare o mettere tra parentesi ciò che è proprio dell’essere umano, ciò che lo distingue dalle semplici cose. L’educazione, allora, non solo diventa la semplice applicazione di una procedura, ma diviene l’applicazione di una procedura *su un oggetto*, come se si trattasse della realizzazione o della lavorazione (eventualmente in serie, nella scuola di massa) di un manufatto. Dietro una pur comprensibile intenzione di evitare l’arbitrio nell’educazione sembra dunque nascondersi una definitiva messa da parte di qualsiasi umanesimo, inteso come orientamento fondato sulla centralità dell’uomo e sulla considerazione del suo primato rispetto alle cose.

Questa negazione del primato dell’uomo sulle cose è la stessa negazione del valore della vita umana come intrinsecamente buona, come ciò che ha valore in sé al punto che tutti gli altri valori sono stimati in base ad essa; la stessa vita umana, allora, diviene, come tutte le altre cose, qualcosa di valido in vista di qualcos’altro (per esempio degli scopi dello stato o di quelli del mercato); il legame tra l’emergenza educativa e quelle pratiche di manipolazione della vita in cui consiste l’emergenza antropologica si fa qui ancora più chiaro: in fondo la stessa concezione della vita umana come oggetto di cui ci si può appropriare e che può essere manipolato è alla base sia della manipolazione eugenetica della vita, sia della riduzione dell’educazione alla realizzazione di un oggetto. Questo avviene, per esempio, quando si ritiene la preparazione dello studente al lavoro non

marzo 2000: http://archivio.pubblica.istruzione.it/dgstudente/disabilita/allegati/legge62_art1.pdf sanciscono l’appartenenza di queste scuole al sistema nazionale di istruzione e il fatto che esse svolgono un servizio pubblico; così facendo, però, essi stessi, nel far valere in questo modo un importante argomento per richiedere finanziamenti pubblici per le scuole private paritarie, confermano l’accettazione di questo monopolio statale e il fatto che la scuola privata paritaria sia sostanzialmente una copia di quella statale.

²⁹ In modo corrispondente all’indicazione di queste tre figure di educatori (che si trova nella *Lettera alla diocesi e alla città di Roma*), nel *Discorso all’assemblea generale della Conferenza Episcopale Italiana* del 27 maggio 2010 Benedetto XVI parla di tre luoghi dell’educazione: «anzitutto la famiglia, con il suo ruolo peculiare e irrinunciabile; la scuola, orizzonte comune al di là delle opzioni ideologiche; la parrocchia, “fontana del villaggio”, luogo ed esperienza che inizia alla fede nel tessuto delle relazioni quotidiane».

come un mezzo della formazione di una personalità libera, ma come un fine in sé³⁰. Lo stesso vale però per l'indottrinamento politico; così come l'isolamento dell'individuo di fronte allo stato porta all'autoritarismo, allo stesso modo una volta che ogni compito educativo è affidato alla scuola (e che l'unico modello di scuola è quello della scuola statale) l'indottrinamento non è una possibilità tra altre, ma semmai la possibilità più propria della situazione in questione.

Tutto ciò, peraltro, ci pone in grado di comprendere meglio i fallimenti educativi che, secondo le parole di Benedetto XVI, confermerebbero l'emergenza educativa; essi non derivano solamente dalla mancanza di principi educativi condivisi, bensì anche (e forse soprattutto) dall'inadeguatezza che un processo educativo concepito nei termini della realizzazione o della fabbricazione di un oggetto non può non avere nei confronti della libera personalità dell'uomo, che deve essere educata ma non può essere prodotta come un manufatto.

4. Da tutto ciò emerge con chiarezza che la prima esigenza perché venga superata l'emergenza educativa è che sia riconosciuto all'essere umano un primato rispetto alle cose del mondo e della natura, in modo che risulti fondata la pretesa che la persona che deve essere educata sia fine *in sé* del processo educativo, cioè non sia fine di questo processo nello stesso senso in cui il manufatto costituisce il fine della fabbricazione (la fabbricazione, infatti, è diretta alla produzione di un oggetto che però è a sua volta mezzo per un utilizzatore).

Su che cosa deve essere fondato questo primato? La questione è certamente uno dei problemi fondamentali della filosofia e della sua intera storia, e per essa possono essere avanzate – ritengo – diverse risposte³¹. Un aspetto che tuttavia occorre considerare come essenziale è che, qualunque sia il fondamento che si tenta di porre alla base dell'irriducibilità dell'uomo alle cose della natura, esso non può essere semplicemente una proprietà riscontrabile sullo stesso piano su cui si possono cogliere le proprietà delle cose, in modo che l'uomo sia distinto da esse sul piano solamente ontico; se così fosse, infatti, se ne dovrebbe concludere che l'uomo è una cosa di particolare pregio e valore, e

³⁰ La sostituzione (integrale nel caso del programma del PD, ma tutt'altro che infrequente anche in altri programmi di partito precedentemente esaminati) del termine "educazione" con "formazione" appare, alla luce di ciò, più significativa di quanto potesse sembrare a prima vista.

³¹ Posso affermare qui brevemente che una via piuttosto convincente nella direzione dell'attribuzione all'uomo di un primato ontologico sulle cose è quella battuta da Michel Henry. Ciò che è fondamentale, nel modo in cui Michel Henry risponde a questo problema, è che nel pensiero henriano il primato dell'uomo non è sostenuto attraverso l'escogitazione metafisico-speculativa di un oltremondo dove risiederebbero gli aspetti propriamente spirituali della vita dell'uomo, e dove questi aspetti spirituali sarebbero oggettivi tanto quanto gli oggetti delle scienze, sebbene inaccessibili a queste; Henry, piuttosto, ha fondato l'irriducibilità dell'uomo alle cose sul piano fenomenologico, mostrando che, oltre all'esperienza dei sensi e dell'intelletto, che ci fanno conoscere sempre oggetti distinti dalla nostra coscienza o soggettività, si dà un altro ambito dell'apparire, quello della vita che prova immediatamente se stessa nella propria affettività, nella propria coscienza immanente e immediata di sé, dei propri poteri, della propria sofferenza e della propria gioia. Occorre tuttavia riconoscere che proprio il fatto di fondare il primato dell'uomo sulle cose sul piano fenomenologico crea enormi difficoltà nel momento in cui occorre passare dalla questione della distinzione tra l'uomo e le cose al tema dell'intersoggettività e della costitutiva relazionalità dell'uomo.

che la sua produzione merita particolare attenzione e rispetto, eppure questa distinzione semplicemente ontica non potrebbe certamente fondare il riconoscimento del valore dell'uomo come fine in se stesso, mentre è proprio questo riconoscimento che invece sarebbe necessario per superare l'emergenza educativa, e anche quella antropologica. La filosofia deve dunque affrontare la questione dell'ammissibilità di una distinzione ontologica, non solamente ontica, dell'uomo dalle cose, trattando questo problema con la libertà e la spregiudicatezza che dovrebbero essere proprie della filosofia, ma anche con la consapevolezza che la possibilità di conservare un primato dell'uomo sulle cose, e quindi tutti quegli aspetti della nostra civiltà che su questa attribuzione di un primato si basano, sta o cade con la possibilità di ammettere, se non di dimostrare, questa radicale distinzione ontologica; se si dovesse concludere che non si può assolutamente ammettere una distinzione di tipo ontologico tra l'uomo e le cose, si sarebbe anche costretti ad ammettere che l'educazione non è che la produzione di un oggetto.

Chiaramente, che l'uomo sia ontologicamente distinto dalle cose è un carattere fondamentale non solo del magistero di Benedetto XVI, ma sostanzialmente di tutta la visione cristiana del mondo e dell'uomo; tuttavia l'ammissione di una superiorità dell'uomo sul resto del creato basata sul rapporto dell'uomo con Dio o sul suo essere creato a immagine e somiglianza di Dio³² stesso difficilmente potrebbe ambire a essere accettata come un terreno comune su cui anche i non credenti possano convenire o quantomeno intraprendere un dialogo con i credenti; il superamento dell'emergenza educativa e di quella antropologica, invece, richiede proprio questo dialogo. Perché ciò possa avvenire è però necessario che la possibilità di attribuire all'uomo un primato ontologico sulle cose possa essere accettata indipendentemente da presupposti di fede; su questo punto la filosofia ha certamente un ruolo fondamentale.

Nel seguito di questo articolo, tuttavia, non intendo prendere in considerazione una o più risposte fornite dalla filosofia alla questione del primato ontologico dell'uomo, bensì riprendere e continuare ancora per qualche pagina l'esame dei documenti scritti da Benedetto XVI per sottolineare due caratteri o esigenze che egli considera fondamentali per l'educazione e che si legano alla questione del primato ontologico dell'uomo; questo stesso primato ontologico, infatti, potrebbe non essere sufficiente a fornire la base di un'autentica educazione se esso non fosse rispondente a questi caratteri o esigenze.

Il primo di questi consiste nel tema, già accennato, della libertà (al quale, negli scritti di Benedetto XVI, si associa quello della testimonianza); nella *Lettera alla diocesi e alla città di*

³² È qui opportuno formulare chiaramente una distinzione: nelle pagine immediatamente precedenti si è trattato dell'esigenza del riconoscimento di un primato dell'uomo *sulle cose*; l'affermazione biblica secondo cui l'uomo è creato a immagine e somiglianza di Dio asserisce invece un primato dell'uomo non solo sulle cose, ma sull'intero creato, compresi gli altri esseri viventi. Chiaramente il concetto di un primato dell'uomo sulle cose e quello di un suo primato su tutto il creato non coincidono; in questo contesto ciò che è importante, perché l'educazione possa essere radicalmente distinta dalla realizzazione di un manufatto, è l'ammissibilità di un primato dell'uomo sulle cose (si può quindi fare qui astrazione dalla questione di un primato dell'uomo sugli altri esseri viventi o da quella di un primato di tutti gli esseri viventi sulle cose); al tempo stesso, però, l'asserzione biblica di un primato dell'uomo su tutto il creato implica l'affermazione di un primato dell'uomo sulle cose; una prospettiva ispirata alle tradizioni che derivano dalla Bibbia (che peraltro riconosce anche il primato degli esseri viventi in generale sulle cose inanimate, oltre a quello dell'uomo sugli altri viventi e su tutto il creato), quindi, non potrà che distinguere radicalmente l'educazione stessa dalla realizzazione di qualunque manufatto.

Roma sul compito urgente dell'educazione Benedetto XVI, subito dopo aver affermato che ci troviamo oggi di fronte a un'emergenza educativa confermata dai tanti fallimenti che incontriamo nell'educazione, scrive:

«Cari fratelli e sorelle di Roma, a questo punto vorrei dirvi una parola molto semplice: Non temete! Tutte queste difficoltà, infatti, non sono insormontabili. Sono piuttosto, per così dire, il rovescio della medaglia di quel dono grande e prezioso che è la nostra libertà, con la responsabilità che giustamente l'accompagna. A differenza di quanto avviene in campo tecnico o economico, dove i progressi di oggi possono sommarsi a quelli del passato, nell'ambito della formazione e della crescita morale delle persone non esiste una simile possibilità di accumulazione, perché la libertà dell'uomo è sempre nuova e quindi ciascuna persona e ciascuna generazione deve prendere di nuovo, e in proprio, le sue decisioni. Anche i più grandi valori del passato non possono semplicemente essere ereditati, vanno fatti nostri e rinnovati attraverso una, spesso sofferta, scelta personale».

Ci si potrebbe chiedere perché le difficoltà che derivano dalla nostra libertà non possano essere insuperabili; la ragione di ciò è che la libertà è la condizione stessa dell'educazione: se non ci fosse libertà dell'educando (con il suo "rovescio della medaglia"), non ci potrebbe essere educazione, bensì la produzione di un oggetto; questo è ciò che accadrebbe se i valori che l'educando riceve dalle generazioni precedenti fossero inculcati nell'educando stesso in modo che egli li ricevesse e li subisse passivamente, invece di farli propri e rinnovarli «attraverso una, spesso sofferta, scelta personale». Nel seguito il Papa scrive ancora:

«[Il] rapporto educativo è [...] anzitutto l'incontro di due libertà e l'educazione ben riuscita è formazione al retto uso della libertà. Man mano che il bambino cresce, diventa un adolescente e poi un giovane; dobbiamo dunque accettare il rischio della libertà, rimanendo sempre attenti ad aiutarlo a correggere idee e scelte sbagliate. Quello che invece non dobbiamo mai fare è assecondarlo negli errori, fingere di non vederli, o peggio dividerli, come se fossero le nuove frontiere del progresso umano».

Non ci può dunque essere educazione senza l'accettazione della libertà (in formazione) dell'educando e di ciò che può essere il "rovescio della medaglia" di questa libertà stessa. Non ci può neppure essere educazione, però, senza l'accettazione e la valorizzazione della libertà dell'educatore e senza il "retto uso", da parte sua, della propria libertà. La riduzione dell'educazione all'applicazione di procedure fisse cancella dunque un tratto fondamentale dell'educazione stessa, cioè la sua natura relazionale, per fare dell'educazione una procedura come tutte le altre mediante le quali agiamo su un oggetto. Regole e discipline pedagogiche possono dunque essere una guida per il retto uso della libertà dell'educatore, non sostituire questa libertà medesima. Questo perché, come si è visto in un brano già citato dal *Discorso all'assemblea generale della Conferenza Episcopale Italiana* del 27 maggio 2010, è fondamentale che nell'educazione l'educatore dia all'educando un "tu"; non ci può dunque essere educazione senza questa relazionalità; per questo non possono essere davvero forme di educazione né quella antiautoritaria, che fa sparire il "tu" dell'educatore o lo fa assorbire dall'"io" dell'educando, né quella che fa scomparire questo "tu" in una struttura burocratico-amministrativa.

Come si è visto, però, la relazione educatore-educando non è simmetrica, cioè non può essere privata dell'autorità del primo sul secondo; questa autorità, tuttavia, non può essere subita passivamente dall'educando, se lo scopo della trasmissione educativa di

valori è che l'educando, con una scelta personale, faccia propri i valori o i principi che gli vengono trasmessi; perché questa scelta personale abbia luogo e sia realmente ciò che deve essere, cioè una scelta libera, l'educatore deve essere credibile; l'autorità non può dunque essere separata dall'autorevolezza, e questa non può venire che dalla testimonianza di una coerenza di vita:

«L'educazione non può dunque fare a meno di quell'autorevolezza che rende credibile l'esercizio dell'autorità. Essa è frutto di esperienza e competenza, ma si acquista soprattutto con la coerenza della propria vita e con il coinvolgimento personale, espressione dell'amore vero. L'educatore è quindi un testimone della verità e del bene: certo, anch'egli è fragile e può mancare, ma cercherà sempre di nuovo di mettersi in sintonia con la sua missione».

La coerenza di vita e il coinvolgimento personale, dunque, danno all'educatore quell'autorevolezza che purifica la sua autorità dall'arbitrio e dalla violenza; l'autorevolezza non può dunque venire né dall'investitura data dallo stato, né da quella di una chiesa; neppure il possesso di principi veri e saldi sarà sufficiente, se l'educatore non otterrà rispetto all'educando quell'autorevolezza o quella credibilità che proviene dal coinvolgimento personale e dalla testimonianza coerente dei valori e dei principi che egli sostiene.

Il secondo tema coincide con l'orizzonte ultimo dell'educazione; questo orizzonte ultimo, nella *Lettera* di Benedetto XVI, non è la libertà, bensì la speranza:

«Vorrei infine proporvi un pensiero che ho sviluppato nella recente Lettera enciclica *Spe salvi* sulla speranza cristiana: anima dell'educazione, come dell'intera vita, può essere solo una speranza affidabile. Oggi la nostra speranza è insidiata da molte parti e rischiamo di ridiventare anche noi, come gli antichi pagani, uomini “senza speranza e senza Dio in questo mondo”, come scriveva l'apostolo Paolo ai cristiani di Efeso (*Ef* 2,12). Proprio da qui nasce la difficoltà forse più profonda per una vera opera educativa: alla radice della crisi dell'educazione c'è infatti una crisi di fiducia nella vita».

Il contrario della speranza è la mancanza di fiducia nella vita; solo se pensiamo di poter sperare che la vita, lungi dall'essere solamente una successione senza senso di fatti assurdi votata a una rapida fine, abbia in sé quantomeno la possibilità di essere buona in sé, ha realmente senso e valore impegnarsi in un'educazione che non si riduca a una delle tante forme di produzione di un oggetto; ciò ci riporta a quanto era già stato precedentemente affermato, cioè al fatto che la perdita di un umanesimo condiviso non mina l'educazione solamente perché rende impossibile determinarne i principi o i contenuti, ma anche e forse ancor più perché ci impedisce di considerare che l'atto di educare possa essere qualcosa che valga la pena.

Come si è accennato sopra, in questo riferimento di Benedetto XVI al tema della speranza troviamo qualcosa di più di quanto è stato precedentemente affermato riguardo al primato ontologico dell'uomo sulle cose: perché l'educazione possa realmente aver luogo e avere il proprio pieno valore non basta che l'uomo abbia un primato ontologico sulle cose, ma occorre anche che questo primato contenga un riferimento al bene, cioè

che esso si leghi con la considerazione della vita umana come (almeno possibile) bene in sé³³.

Nelle ultime righe della *Lettera*, papa Benedetto XVI esorta i lettori a porre la propria speranza in Dio, affermando che solo il Suo amore non delude. Ciò ci deve dunque portare a pensare che la dimensione della speranza sia riservata solamente ai credenti, e che pertanto su questo terreno non sia possibile alcun dialogo tra credenti e non credenti? Certamente chi ha fede non può non avere anche speranza, ma questo non significa che chi invece non ha fede non possa nutrire una speranza che la vita umana possa essere in sé buona; chi ha fede potrà pensare che solo in Dio questa speranza possa trovare il suo vero fondamento e che chi nutre una speranza nel valore della vita apra così il proprio cuore e la propria mente a Dio anche se non se ne rende conto o se non crede; in nessun modo, però, la speranza nella bontà della vita umana *in sé* richiede necessariamente l'accettazione di una prospettiva di fede.

Certamente, se si volesse condurre un esame più approfondito del tema della speranza nella bontà della vita in riferimento al pensiero di Benedetto XVI, ci si potrebbe chiedere se l'assunzione salda e radicale, da parte dei non credenti, di una fiduciosa speranza nella bontà della vita non vada intesa come una risposta positiva alla proposta rivolta ai non credenti dall'allora cardinale Joseph Ratzinger di vivere «*veluti si Deus daretur*, come se Dio ci fosse» (prendendo atto del fallimento dei tentativi di edificare un'etica condivisa basata su principi validi «*etsi Deus non daretur*, anche nel caso che Dio non esistesse») nella sua celebre conferenza *L'Europa nella crisi delle culture*³⁴, tenuta a Subiaco, al Monastero di Santa Scolastica, il 1° aprile 2005 (cioè il giorno precedente la morte di Giovanni Paolo II e meno di venti giorni prima dell'elezione di Ratzinger stesso a nuovo Papa). Al di là di questa questione, però, perché possa avvenire la riflessione comune di credenti e non credenti necessaria al superamento dell'emergenza educativa, è necessario che la speranza o la fiducia nella possibilità che la vita sia in sé buona divenga un terreno comune di confronto senza che ciò presupponga che i non credenti accettino l'appello a “vivere come se Dio ci fosse”; solo l'accettazione di questa fiduciosa speranza, infatti, consente di non ridurre l'educazione a un semplice processo di fabbricazione di un manufatto.

5. Ritornando, in conclusione, alla lettera aperta dei quattro “marxisti ratzingeriani”, ci si può chiedere se sia possibile redigere un bilancio sia degli effetti politici della lettera a due anni e un paio di mesi dalla sua pubblicazione, sia dei mutamenti verificatisi in questi due anni relativamente ai fenomeni su cui la lettera aperte. Per quanto riguarda il primo aspetto, cioè quello degli effetti politici, è innegabile che la lettera sia stata molto discussa negli ambienti culturali cattolici (soprattutto in quelli che, utilizzando un'etichetta ovviamente molto imprecisa, potremmo considerare abbastanza lontani dal

³³ Non necessariamente il primato ontologico dell'uomo sulle cose contiene un riferimento al bene: per esempio la considerazione del *Dasein* sviluppata da Heidegger in *Sein und Zeit* distingue chiaramente da un punto di vista ontologico l'uomo delle cose, ma non sembra proprio che questa distinzione così radicale comporti un riferimento al bene.

³⁴ Il testo della conferenza è pubblicato in diverse sedi; lo si può per esempio scaricare gratuitamente a questo indirizzo: http://centridiateneo.unicatt.it/chiesa-Crisi_culture.pdf; cfr., in questa edizione, le ultime due pagine.

cattolicesimo progressista), dove ha incontrato un notevole favore, mentre sembra aver ricevuto un'attenzione molto minore negli ambienti laici (e soprattutto tra i laici del PD)³⁵, ai quali, si può dire, era principalmente diretto l'invito a interessarsi al magistero

³⁵ Mi sembra che, per avere un chiaro segno di ciò, sia sufficiente leggere l'elenco degli autori (Luigi Amicone, Giovanni Bianchi, Marco Boato, Pierluigi Castagnetti, Gabriella Cotta, Massimo De Angelis, Emma Fattorini, Vittorio Possenti, Robi Ronza, don Rossano Sala, Claudio Sardo, Pasquale Serra, Luca e Paolo Tanduo, Francesco Totaro) che hanno contribuito al volume *Emergenza antropologica*. In connessione con questa affermazione dello scarso ascolto che la lettera aperta dei quattro "marxisti ratzingeriani" ha incontrato presso i laici del PD, è necessario che discuta qui un'osservazione ricevuta da uno studioso che, avendo letto questo articolo prima che fosse pubblicato, mi ha obiettato che sarebbe opportuno riconoscere il fatto che, sebbene la lettera dei quattro "marxisti ratzingeriani" non abbia magari ottenuto particolare attenzione tra i laici del PD, il magistero di Benedetto XVI ha invece riscosso molto interesse da parte dell'ala sinistra del partito per quanto riguarda certi temi economico-sociali trattati in particolare nell'enciclica *Caritas in veritate*; come significativo esempio di questa attenzione mi è stato indicato l'ultimo capitolo, dal titolo *Appunti per un neo-umanesimo laburista*, del libro di Stefano Fassina intitolato *Il lavoro prima di tutto* (Donzelli, Roma 2013³, pp. 165-184). Occorre effettivamente riconoscere che la sintonia tra quanto sostenuto in questo capitolo da Fassina e l'enciclica di Benedetto XVI va molto al di là di una semplice convergenza sulla denuncia delle radicali ingiustizie che caratterizzano l'attuale sistema economico mondiale e che sono rafforzate dalla crisi economica globale; infatti Fassina, che elogia la *Caritas in veritate* come la più lucida analisi dell'attuale fase economico-sociale (cfr. p. 166), non si limita a confrontarsi con alcuni temi propriamente economici di essa, ma pone anche l'esigenza di un neo-umanesimo e riconosce, in accordo con Benedetto XVI, che per opporsi alle radicali ingiustizie sociali che osserviamo è necessario rivedere radicalmente la concezione dell'essere umano attualmente (almeno in ambito economico) più diffusa; a fondamento di un'azione politica volta a una maggiore giustizia sociale dovrebbe dunque esserci un ripensamento antropologico. Occorre tuttavia anche rilevare, d'altra parte, che nel libro di Fassina questo ripensamento antropologico e le sue conseguenze non sembrano uscire dall'ambito delle questioni strettamente relative all'economia; non sembrano cioè andare al di là dell'esigenza di superare, nelle questioni dell'economia, del lavoro e della giustizia sociale, la concezione liberista e individualista dell'*homo oeconomicus*; l'affermazione della necessità di mantenersi fedeli alla verità della persona umana, nell'enciclica di Benedetto XVI, porta invece alla rivendicazione della necessità che la dignità della persona venga rispettata nel campo del lavoro o, più in generale, dell'economia, ma anche in quelli della libertà religiosa, delle questioni bioetiche, del rapporto tra uomo e ambiente naturale, dell'educazione e così via. A tutto questo Fassina non dedica neppure un accenno: anche quando riporta una citazione da P. Bersani (cfr. pp. 182-183) nella quale si fa cenno al pericolo di una mercificazione dell'essere umano, Fassina non coglie l'occasione per una riflessione su come questa mercificazione possa avvenire non solamente nel campo del mercato del lavoro, ma anche in quello della manipolazione della vita; analogamente quando, poche pagine prima (cfr. pp. 178-179), riporta una citazione dallo stesso M. Tronti dalla quale sembrerebbe emergere la necessità una riflessione sulla differenza sessuale nella politica e nell'economia, Fassina lascia cadere l'occasione di affrontare questo tema. Ovviamente non è possibile sapere quanto peso abbia avuto, nella scelta di Fassina di non dedicare attenzione a queste questioni, la volontà di attenersi strettamente ai problemi del lavoro, cui è dedicato il suo libro, e quanto peso abbiano invece avuto considerazioni di convenienza politica (nel senso che affrontare queste questioni senza prendere radicalmente le distanze dall'enciclica da lui stesso così apertamente lodata nelle prime pagine del capitolo avrebbe significato andare contro le linee del suo partito in materia di bioetica o di diritto di famiglia); decisamente poco probabile è che l'autore non si sia semplicemente reso conto di quanto chiaramente, nella *Caritas in veritate*, sia affermata l'indissolubilità delle questioni relative alla giustizia sociale da quelle riguardanti la manipolazione della vita, ma anche la libertà religiosa, l'educazione e il rapporto tra uomo e ambiente naturale; indipendentemente da quali siano le ragioni alla base di questa scelta dell'autore, però, il risultato è che Fassina, nel suo libro, non ha dedicato alcun cenno a tutte queste questioni neppure quando i temi affrontati, i documenti esaminati e

di Benedetto XVI; questo invito, infatti, per i cattolici avrebbe dovuto essere (mostriamoci fiduciosi...) piuttosto superfluo. Dal fatto di avere generato discussioni all'ottenimento di un'effettiva incidenza sul piano politico, però, il passo non è per nulla breve: difficile sarebbe infatti affermare sia che dalla lettera aperta abbia avuto origine, nel PD o nella sinistra, una riflessione comune tra credenti e non credenti volta ad affrontare effettivamente le questioni relative alla manipolazione della vita superando la contrapposizione frontale tra la componente laica e quella cattolica del PD o arginando la deriva (apertamente denunciata dai "marxisti ratzingeriani") della sinistra italiana verso una cultura radicale e individualistica, sia che la lettera aperta abbia avuto effettivamente influssi sull'assetto normativo nazionale. Al tempo stesso, e sempre sul piano *lato sensu* politico, occorre sottolineare che le strategie da mettersi in atto per affrontare l'emergenza antropologica devono essere ripensate in ragione del fatto che i due personaggi che, nella prospettiva dei quattro autori della lettera aperta, avrebbero dovuto essere, almeno in Italia, il faro della "nuova alleanza" tra credenti e non credenti hanno perso o abbandonato la propria posizione che li metteva in grado di agire direttamente sulla realtà. Da una parte il pontificato di Benedetto XVI si è chiuso in modo sorprendente; la Chiesa cattolica ha ora un nuovo Pontefice e, per quanti fiumi di inchiostro si siano già versati sulla continuità o sulla discontinuità tra il nuovo Papa e il suo predecessore, è difficile negare che, rispetto al magistero di Benedetto XVI, la riflessione sulle questioni antropologiche sia passata (pur senza che questo abbia finora comportato effettivi mutamenti nelle posizioni della Chiesa su questioni specifiche) almeno parzialmente in secondo piano rispetto ad altri temi. Al tempo stesso, i deludenti risultati elettorali ottenuti alle elezioni politiche del febbraio 2013 da Pierluigi Bersani nel suo ruolo di guida del centro-sinistra hanno fatto sì che il Partito Democratico cambiasse i suoi vertici. Naturalmente, tutto ciò non vuol dire che i problemi evidenziati dalla lettera aperta non siano più attuali o che vada archiviata la speranza di una "nuova alleanza" tra credenti e non credenti; può darsi al contrario che la mutata situazione crei nuove possibilità, sia nel senso che un ricambio generazionale nella sinistra potrebbe portare al superamento di certe contrapposizioni troppo rigide e sclerotizzate che impedivano una riflessione comune tra credenti e non credenti, sia nel senso che forse

le citazioni riportate lo hanno posto direttamente di fronte ad esse. Se si esamina dunque il capitolo finale del libro di Fassina chiedendosi quali aspetti della *Caritas in veritate* vengano accolti o quantomeno presi in considerazione dall'autore e quali invece no, si vede chiaramente, da una parte, che l'interesse di un esponente di primo piano (dal punto di vista non solo politico, ma anche culturale) dell'ala sinistra del PD per il magistero di Benedetto XVI – o, più in generale, per la dottrina sociale della Chiesa cattolica – riguardo alle questioni economico-sociali può essere molto più profondo di quanto ci si potrebbe *prima facie* aspettare (anche se ovviamente ci si può domandare se tale interesse, che isola in questo modo i temi economici da altri ai quali essi sono secondo la *Caritas in veritate* indissolubilmente legati, non risulti alla fin fine deformante nei confronti della riflessione di Benedetto XVI anche su questi stessi temi), ma, d'altra parte, emerge altrettanto chiaramente che questo capitolo, oltre a rappresentare un'occasione mancata per aprire nel centro-sinistra un dibattito più maturo e profondo su diversi temi che esulano dall'ambito strettamente economico ma che sono al tempo stesso indissolubilmente legati ad esso poiché fondati sulle stesse questioni antropologiche, costituisce in fin dei conti una testimonianza piuttosto chiara della mancanza di attenzione dei laici del PD di fronte a quelle questioni relative alla manipolazione della vita che, secondo i quattro "marxisti ratzingeriani", sono al centro dell'attuale emergenza antropologica.

anche la rinuncia al ministero petrino da parte di Benedetto XVI potrebbe contribuire a una più corretta e attenta riflessione sul suo pensiero e su certi temi del suo magistero, una volta che questo sia sottratto alle letture caricaturali, livorose o quantomeno frettolose che ne sono state condotte (ogni volta interpretando riduttivamente gli interventi del Pontefice nell'ottica delle questioni di politica spicciola del giorno) per tutta la durata del suo pontificato.

Per quanto riguarda invece il secondo aspetto di un possibile bilancio, cioè se in questi due anni siano avvenuti chiari mutamenti nei campi che sono oggetto della riflessione di Barcellona, Sorbi, Tronti e Vacca, la risposta sembra essere più facile e sostanzialmente negativa: la lettera aperta si confronta con fenomeni di lungo periodo (oltre che di grandissima ampiezza geografica), e quindi i due anni trascorsi dalla pubblicazione della lettera aperta appaiono un lasso di tempo troppo breve perché in essi emergano cambiamenti realmente chiari e significativi.

Questo significa naturalmente che confrontarsi con i temi della manipolazione della vita rimane un compito da affrontare continuamente, e al quale oggi non possiamo sottrarci. Lo stesso vale, però, per le questioni dell'educazione, relativamente alle quali vige la medesima difficoltà di conciliare l'esigenza di una riflessione profonda con l'urgenza di opporsi a una vera e propria emergenza, dovuta alla crisi o all'oblio di alcuni principi tradizionalmente considerati fondamentali per l'educazione. Una riflessione su questo argomento che non sia meramente astratta, bensì effettivamente orientata a una politica dell'educazione, dovrà dunque riflettere su alcuni principi o concetti dell'educazione tradizionalmente considerati fondamentali e sulle ragioni dell'attuale crisi od oblio di questi stessi principi o concetti; tra questi ricordiamo in particolare: a) la costitutiva relazionalità dell'essere umano, che non può essere solamente un individuo irrelato; b) conseguentemente a ciò, il riconoscimento dell'educazione come un incontro tra libertà, nel quale né la libertà dell'educando né quella dell'educatore possono essere cancellate o trascurate; c) l'impossibilità di ridurre la questione dell'educazione a quella della scuola. Soprattutto, però, è necessario rendersi conto che l'educazione è possibile solamente sulla base di una fiducia nella bontà della vita; solo assumendo questa fiducia o questa speranza (che certamente può ricevere alimento dalla fede, ma che può essere coltivata anche in una prospettiva laica, purché umanistica e non scientifica), l'educazione può avere un senso diverso da una pratica di fabbricazione di manufatti o di gestione di processi materiali.

Al tempo stesso, però, l'educazione che si svolge nella speranza che la vita possa essere in sé buona non può essere, al tempo stesso, che un'educazione *alla* speranza; si potrebbe infatti pensare che questa speranza sia connaturata all'essere umano al punto da non poter essere cancellata, eppure il successo che incontrano ideologie che negano esplicitamente la speranza o che si basano proprio sulla negazione di essa (come varie forme di nichilismo, o di scientismo positivista, o ancora di individualismo radicale, che propriamente non nega che la vita possa avere un valore, ma immeschinisce radicalmente questo valore riducendolo alla soddisfazione dei desideri) ci mostra chiaramente che questa speranza è a rischio se non viene educata; occorre dunque che venga chiarito che conservare questa speranza permette di attribuire un valore al rapporto educativo e di mantenere una certa indisponibilità dell'essere umano, mentre il rifiuto della speranza che la vita possa essere *in sé* buona porta alla completa disponibilità

dell'uomo da parte del potere dello stato o del mercato, dunque a forme moderne di autoritarismo travestito (perché di fatto è questo che succede una volta che sono eliminate tutte le appartenenze dell'uomo diverse da quella allo stato, anche se questo assume forma democratica); in quest'ottica, in cui l'essere umano è completamente disponibile per il potere come se fosse un qualunque oggetto tra gli altri, non ha certamente senso parlare di educazione, ma questa viene per l'appunto sostituita da una forma di mera realizzazione di un prodotto utile agli scopi dello stato o del mercato.

PRATICHE

Anne-Marie Schultz

MOVING OUTSIDE THE CAVE: USING PLATO'S *PROTAGORAS* AS A MODEL FOR CULTIVATING CITIZENS OF THE WORLD

Abstract

*Academic philosophers frequently use Plato's portrait of Socrates in the *Apology* as a model for our own pedagogical endeavors. Like Socrates, we see philosophy as the practice that aims toward wholeness, a practice that heals the wounds of embodied existence. We primarily do this work within the boundaries of our classrooms. As a result, we often focus on the private dimensions of our work, our academic publishing, our preparations for classroom lectures and discussions, as the main ground in which we hope our philosophical seeds will take root. We overlook the importance of planting philosophical seeds in the community gardens of the world, at least the world outside of the classroom.*

*I see two main problems with philosophers keeping their philosophical work inside the ivory towers: 1. People outside of academic circles often do not see the value of what we do in the classroom. As a result, the importance of education as an intrinsic good is consistently devalued in our society. 2. The public sphere is shockingly devoid of meaningful philosophical exchange about ideas. As a result, there is an increasing distrust of the public sphere as a civil space where citizens engage each other. In this paper, I turn to Plato's *Protagoras* to find resources to help teachers (and students) navigate the complex terrain of contemporary academia and its place in cultivating an informed citizenry.*

“Care for the self is thus, indissolubly, care for the city and care for others.”¹

Academic philosophers frequently use Plato's portrait of Socrates in the *Apology* as a model for our own pedagogical endeavors². Like Socrates, we value self-inquiry. We believe the “unexamined life is not worth living.”³ We practice Socrates' maieutic art,

¹ P. HADOT, *What Is Ancient Philosophy?*, Belknap Press, Cambridge 2004, p. 38.

² Though I am focusing on a text and canonical figure of the philosophical tradition, I see Socrates and his pedagogical endeavors throughout the dialogues as a symbol of the liberal arts educator regardless of the particular disciplinary specialization. Thinkers like Plato and Socrates lived and worked before there were strong distinctions between the disciplines as we know them. In this way, they can serve as powerful models for interdisciplinary educators in their endeavors to reach a broader student base. Their legacy to us is a call to live and work beyond the bounds of our disciplinary perspectives.

³ *Apology* 38a.

helping others bring forth their ideas⁴. We encourage our students to think beyond the received views of their contemporary culture, just as Socrates hoped to lead Charmides to a deeper understanding of temperance. We hope to lead others to see the philosophical limitations of cultural icons, to see the shadows on our own cave walls for what they are: manipulated images of a distorted sense of reality⁵. Like Socrates, we see philosophy as the practice that aims toward wholeness, a practice that heals the wounds of embodied existence⁶.

Most of us tacitly agree with John Henry Newman's view of Liberal Education as an end in itself. In his famous set of lectures *The Idea of a University*, Newman boldly claims that "Liberal Education, viewed in itself, is simply the cultivation of the intellect, as such, and its object is nothing more or less than intellectual excellence." As a means of reflecting on his claim that "Everything has its own perfection," he asks the reader to consider

"Why do you take such pains with your garden or your park? You see to your walks and turf and shrubberies; to your trees and drives; not as if you meant to make an orchard of the one, or corn or pasture land of the other, but because there is special beauty in all that is goodly in wood, water, plain and slope, brought all together by art into one shape, and grouped into one whole."

Newman's point is clear. Just as we seek beauty in the world around us, we seek to cultivate the beauty of the mind itself. In doing so, we take Voltaire's advice to "cultivate our garden" to heart⁷. We see our pedagogical endeavors as an ongoing opportunity to engage in the intellectual practices that enrich our daily lives. We primarily do this work within the boundaries of our classrooms, doing our philosophical work as part of providing a liberal arts education to the young, and an education that often means much more to us than it does to them. As a result, we often focus on the private dimensions of our work, our academic publishing, our preparations for classroom lectures and discussions, as the main ground in which we hope our philosophical seeds will take root. We overlook the importance of planting philosophical seeds in the community gardens of the world, at least the world outside of the classroom.

I see two main problems with philosophers keeping their philosophical work inside the ivory towers: 1. People outside of academic circles often do not see the value of what we do in the classroom. As a result, the importance of education as an intrinsic good is consistently devalued in our society. 2. The public sphere is shockingly devoid of meaningful philosophical exchange about ideas. As a result, there is an increasing distrust of the public sphere as a civil space where citizens engage each other.

In this paper, I turn to Plato's *Protagoras* to find resources to help teachers (and students) navigate the complex terrain of contemporary academia and its place in cultivating an informed citizenry. The *Protagoras* is often overshadowed by the hegemony

⁴ See *Theaetetus* 149a-152a where Socrates compares his philosophical practice to the art of midwifery.

⁵ See *Republic* 514a-516d.

⁶ In the *Phaedo*, Socrates describes philosophy as a preparation for death and dying (64a). Aristophanes describes eros, the essence of philosophy as a search for our missing half *Symposium* 192e.

⁷ This is the last line of Voltaire's *Candide*. <http://www.literature.org/authors/voltaire/candide/chapter-30.html> (accessed 11/5/2012).

of the *Republic* and the *Apology* in interdisciplinary humanities programs and even in traditional introductions to philosophy and surveys of ancient philosophy; it does not get the classroom attention it deserves. This omission is unfortunate because the dialogue engages a number of important themes that are helpful to consider in the overall context of contemporary higher education: the value of education in and of itself, what students hope to do with the education they receive, and the role of education in the cultivation of good citizenship. The *Protagoras* offers a challenging call for philosophers and other liberal arts educators to take on a more prominent role in the public sphere because it shows an integral link between the domain of what we now call “the classroom” and the domain of the citizen.

I focus on three parts of the *Protagoras* to draw out the contemporary lessons we can learn from Socrates’ encounters in the dialogue. These passages are 1) the opening exchange between Socrates and the unnamed auditor of the dialogue, (309a-310a), 2) the Socrates-Hippocrates exchange, (310b-314c) and 3) Socrates’ exchange with Protagoras and the other guests at Callias’ house immediately following Protagoras’ Great Speech (328c-338b). Plato’s *Protagoras* offers us the model of philosopher as a publically engaged intellectual. Socrates’ actions in the *Protagoras* call us to go down into the cave to bring others into the light of the Good.

Let me briefly describe the *Protagoras* itself. In this dialogue, Socrates narrates an encounter he has with three famous sophists, Protagoras, Hippias, and Prodicus at the home of a prominent Athenian, Callias⁸. Socrates comes to Callias’ house at the urging of his young friend, Hippocrates. At Callias’ house, Socrates engages Protagoras in lengthy debate about political virtue. Socrates narrates the conversation almost immediately after it happens to an unnamed friend. The dialogue takes place around 430 BCE when Athens is at the height of its political power. Two recent books on Plato’s portrait of Socrates argue that the *Protagoras* illustrates the moment where Socrates becomes famous in Athens. In *How Philosophy Became Socratic*, Laurence Lampert argues, “Plato shows Socrates mounting the stage-and taking center stage and meaning to dominate it.”⁹ In *Plato’s Philosophers: The Coherence of the Dialogues*, Catherine Zuckert argues along similar lines. Zuckert suggests that Socrates told narratives about his philosophical endeavors in order to manage his reputation within the Athenian social sphere. She remarks, “After he became famous, Socrates apparently realized that this conventional misrepresentation of the character of his association with the young was

⁸ “In the course of the fifth century BCE the term, while retaining its original unspecific sense, came in addition to be applied specifically to a new type of intellectuals, professional educators who toured the Greek world offering instruction in a wide range of subjects, with particular emphasis on skill in public speaking and the successful conduct of life.” See C.C.W. TAYLOR and MI-KYOUNG LEE, “The Sophists”, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Spring 2012 Edition)*, Edward N. Zalta (ed.), <http://plato.stanford.edu/archives/spr2012/entries/sophists/> (accessed 11/5/2012).

⁹ L. LAMPERT, *How Philosophy Became Socratic*, University of Chicago Press, Chicago 2011, p. 130. Lampert continues, “Socrates takes steps to create a new public image for himself and thereby for philosophy as he has come to understand it. He speaks in public like a new kind of Spartan wise man, taking on the burden of fame in order to show his Athenian country men that philosophy is salutary and public-spirited” (p. 130).

dysfunctional, if not dangerous.”¹⁰ Though the ultimate aims of these two scholars is a bit different, they share the view that the *Protagoras* focuses on the pivotal moment in the history of Socrates and the history of Athens where Socrates became a public intellectual. In addition to showing the great debate between Socrates and Protagoras, where Socrates gets the better of the much more famous Protagoras, the dialogue also illustrates the first instance where Socrates manages his public reputation. Immediately after the meeting with Protagoras, Socrates narrates the account of his encounter with Protagoras to this unnamed friend. It is to this exchange that I now turn.

1. *The Philosopher Amongst Acquaintances: The Socrates-Auditor Exchange*

The *Protagoras* starts with an exchange between Socrates and his auditor (309a–310a). The dialogue begins as this unnamed auditor asks Socrates: “Where have you just come from?” (309a)¹¹. We do not know exactly who the auditor is despite learning more about the auditor’s character than we do in dialogues like the *Lysis*, the *Charmides*, and the *Republic*. Though Robert Bartlett correctly observes that the auditor is referred to as a *betairos* (a companion), rather than the more intimate *philos* (friend), the auditor and Socrates seem to know each other fairly well¹². For example, he observes some aspect of Socrates’ demeanor that enables him to answer his own opening query about Socrates’ activity. He remarks: “Or is it indeed clear that you have been hunting Alcibiades who is in his prime?” (309a). Socrates acknowledges that his assumption is correct (309b). Second, the joking manner in which they converse about the appropriate age for a beloved and about Socrates’ interest in Alcibiades suggests at least a passing familiarity between them, if not a more intimate relationship. Third, Socrates wants to tell the auditor about “something strange” that happened to him (309b). Just as the auditor knows Socrates well enough to surmise that he had been with Alcibiades, Socrates knows the auditor well enough to recognize that a story about Protagoras will eclipse his interest in Alcibiades. After Socrates mentions Protagoras, the auditor does not refer to Alcibiades again.

We can confidently state three things about the auditor. First, the auditor is fascinated with the relationship between Socrates and Alcibiades. The auditor remains focused on Alcibiades even when Socrates confesses that he forgot all about him (309b-c). The auditor’s fascination with Alcibiades is, in many ways, unsurprising. Deborah Nails notes that Alcibiades “was descended on both sides from families that were among Athens’ first and most powerful, deploying both wealth and influence.”¹³ At the dramatic date of the dialogue, Alcibiades was about twenty years old and an extremely popular figure. He

¹⁰ C. ZUCKERT, *Plato’s Philosophers*, University of Chicago Press, Chicago 2009, p. 512.

¹¹ I use S. Lombardo and K. Bell’s translation of the *Protagoras* (Hackett, Indianapolis 1992). I also consulted Robert Bartlett’s translation, *Plato’s Protagoras and Meno* (Cornell University Press, Ithaca and London 2004) and B.A.F. Hubbard and E.F. Karmofsky’s translation, *Plato’s Protagoras* (University of Chicago Press, Chicago 1982).

¹² *Plato’s Protagoras and Meno*, transl. Robert Bartlett, Cornell University Press, Ithaca and London 2004, p. viii. Coby also believes that the auditor “seems not to be a close friend of Socrates” (p. 19).

¹³ D. NAILS, *The People of Plato*, Hackett, Indianapolis 2007, p. 11.

was strong, handsome, intelligent, showing great aptitude for political success. From the auditor's intense curiosity about this relationship, which the auditor assumes to be erotic, we can extrapolate that the auditor is interested in erotic matters more generally. The fact that Socrates brings up other examples of lover-beloved relationships in his narrative commentary bears out this assumption¹⁴. The auditor's erotic orientation illustrates the predominant role that his emotions play in his life. That Socrates does not chastise him for this interest suggests that Socrates does not find his interest in eros intrinsically problematic, but that it needs to be channeled appropriately if the auditor is to find education of intrinsic interest. The auditor needs to find as much interest in the learning process itself as he does in the relationship between Socrates and Alcibiades.

Second, Socrates refers to the auditor as an "admirer of Homer" (309b). Socrates makes this descriptive comment in response to the auditor's query about his relationship with Alcibiades. In this way, Socrates links the auditor's questions about Alcibiades with his enthusiasm for Homer. References to Homer and Alcibiades occur throughout Socrates' narrative¹⁵. We should see this linking as further indication of the auditor's emotional nature. Socrates' critique of Homer in Books II and III of the *Republic* makes it clear that Homer's poetry appeals to the emotional dimensions of human experience. It is not surprising, then, that the auditor would admire Homer.

Third, the auditor does not travel in the same intellectual circles as Socrates. He does not know about Protagoras' arrival in Athens¹⁶. However, once the auditor learns of Protagoras' presence, his focus shifts from Alcibiades to Protagoras. This quick shift in focus suggests that his emotionality also colors his enthusiasm for the sophist. Many aspects of the auditor's behavior indicate his lack of enthusiasm for intellectual matters. In addition to being unaware of Protagoras' presence in Athens, he seems not to sense any irony in Socrates' remarks regarding Protagoras' wisdom. Also, the auditor does not interrupt Socrates at any point to ask questions and we do not see how the auditor responds to Socrates' narrative at the end of the dialogue. Interpretations of the auditor's silence vary in the secondary literature. Patrick Coby takes the auditor's silence to indicate his lack of intellectual aptitude¹⁷. The auditor wants to be entertained by Socrates' account of Protagoras, much like one would be entertained by listening to a muse recounting a Homeric tale. However, Robert Bentley sees the auditor's enthusiasm for Protagoras as a reflection of deeper intellectual interests. Some aspects of the text support Bentley's interpretation. For example, though the auditor seems eager to know "what is up" with Alcibiades and Socrates (309b), after he hears about Protagoras, the

¹⁴ He mentions Eryximachus and his beloved Phaedrus (315c) and Pausanias and the young and lovely Agathon (315d). Just after these two erotic pairs, Socrates refers to Alcibiades (316a).

¹⁵ Lombardo and Bell note that Homer is mentioned five times in this dialogue (*Protagoras*, transl. S. Lombardo and K. Bell, Hackett, Indianapolis 1992, p. 1, n. 3). Socrates also paints the scene at Callias' house in a Homeric vision (315c, 315d). He quotes Homer in his appeal to Prodicus for help (340a) and in his attempt to keep Protagoras engaged in the conversation (348c).

¹⁶ See Bartlett, p. viii.

¹⁷ Coby remarks, "the companion, therefore, is one of those vulgar human beings who are entertained by the speech of others (347c-e); he is not a *kalos kagathos*, a true gentleman, who participates in a conversation and submits himself to its testing" (P. COBY, *Socrates and the Sophistic Enlightenment. A Commentary on Plato's Protagoras*, Bucknell University Press, Lewisburg 1987, p. 188, n. 4).

auditor becomes even more insistent about hearing Socrates' account: "Well sit right down, if you're free now, and tell us all about it" (310a)¹⁸. I suggest that that the auditor has the intellectual aptitude that Bentley attributes to him, but that his affinity for stories about the rich, powerful, and famous prevents him from developing his intellectual potential and pursuing more substantive endeavors.

Simply put, the auditor is much like a typical American citizen today. We might encounter this person outside the domain of academia, a person we know with passing familiarity in daily life, but not professionally. Philosophers, just like other academics, generally do their work beneath the radar screen of the average American. Like the auditor, Americans have a fascination with the famous, the rich and the powerful. Most Americans are interested in power and politics, fashion and finance, Hollywood gossip, Internet blogs, and Facebook status updates. Whatever aptitude the average American has for philosophical discourse is covered over by the distractions that our contemporary media consistently provides. The Socrates-auditor exchanges provides a model of how philosophers can comport themselves in the public sphere. Notice that Socrates does not chastise the auditor for his lack of interest in philosophy as such. Instead, he tells a story about his own educational endeavors in such a way that it appeals to the interests of the auditor. He willingly enters the field of public discourse and, at least for a time, discusses issues within the acceptable confines of the public interest. However, Socrates channels his involvement of this sort to a pedagogical end. He wants to help the auditor transcend the limitations of his current social and political perspective. Socrates tells a narrative that the auditor very much needs to hear, a narrative that will show him something about the intellectual limitations of cultural icons such as Protagoras and Homer.

In sum, this opening exchange is a call to action. Philosophers and other academics should engage more directly in the public sphere. We should not cede the discourse of the public sphere to our contemporary sophists, to sound bites from the media and streams from Twitter. We must compete in the open marketplace of ideas as in order to improve the level of public discourse. Academics should use new media to their advantage—meeting their audiences where they are just as Socrates did. What might this engagement look like? The coffee shop conversations sponsored by the Socrates Café¹⁹: Blogs that bring issues of academic discourse into every day life concerns²⁰. Academics should write opinion pieces in local papers and offer study groups at local churches and other community groups. Gretchen Rubin's book and blog, *The Happiness Project*, is a clear example of how much average Americans are searching for answers that

¹⁸ R. BENTLEY, *On Reading Plato's Methods, Controversies and Interpretations*, "Polis", 15 (1998), pp. 135-136.

¹⁹ CH. PHILLIPS, *Socrates Café*, <http://www.socratescafemn.org/> (accessed 9/17/2012).

²⁰ Some examples include Chris Long's Web site, *The Long Road*, <http://www.personal.psu.edu/cpl2/blogs/TheLongRoad/blog> (accessed 9/17/2012); Lynne Murphy's blog, *Separated by a Common Language*, <http://separatedbyacommonlanguage.blogspot.com> (accessed 9/17/2012); and my own Web site, *Thoughts on Teaching Philosophy and Yoga*, <http://www.teachingphilosophyandyoga.blogspot.com> (accessed 9/17/2012). Paul Larson, *The Spanish Medievalist*, <http://spanishmedievalist.blogspot.com> (accessed 11/5/2012) and Mark Osler, *Osler's Razor*, <http://oslersrazor.blogspot.com> (accessed 11/5/21012).

philosophers have addressed for centuries²¹. So, too the Philosophy Works organization based in New York City, which offers for profit philosophy classes, online study groups, along with free philosophical quotes of the day²². Why not bring the conversation out of the gates of the academe and into the public gardens of discourse. By public intellectual activity, I don't mean that every philosopher should strive to become someone like Cornell West, Martha Nussbaum, and Noam Chomsky whose views and ideas reach millions²³. But rather within the public spheres of influence that we already engage in, we should bring philosophy into those domains for our own benefit and for the benefit of those around us. Parker Palmer writes, "Good citizenship is not limited to how we engage with the world of institutional politics. We play the citizen role at every level of our lives."²⁴ Even something as minor as posting a Facebook status about an intellectual activity or an insight gained from classroom experience can bring the work of the classroom into public view. At a minimal level, you are letting your circle of friends know what you are doing in the academic space²⁵. Someone might object saying, "Aren't you really asking philosophers to become sophists?" To the extent that sophists practiced their rhetorical art in public, yes, I am suggesting just that. Philosophers must practice their art in the public sphere. In making this suggestion, I take my bearings from Socrates' beautiful rhetorical account of Diotima's presentation of the birth of Eros. In the *Symposium*, she describes love as both a sophist and a philosopher (203d). In the sense that we see our work as motivated by a love of others, we should make that work public.

2. *The Philosopher in the Classroom (well, bedroom in this case): The Socrates-Hippocrates Encounter*

So what exactly does it involve to make our private practices of philosophy public? How do we bring our classroom work into the public sphere? Socrates' report of his early morning encounter with Hippocrates provides one example. Even though Socrates professes to be eager to report his "quite long conversation with Protagoras" and the auditor is eager to hear it (310a), Socrates starts his account by describing his early-

²¹ G. RUBIN, *The Happiness Project*, <http://www.happiness-project.com/> (accessed 9/17/2012).

²² *The School of Practical Philosophy*, <http://Philosophyworks.org> (accessed 9/17/2012).

²³ For several current discussions of the role of the public intellectual today see, R. JACOBY, *Big Brains, Small impact*, <http://chronicle.com/article/Big-Brains-Small-Impact/11624> (accessed 11/5/2012); A. LIGHTMAN, *The Role of the Public Intellectual*, <http://web.mit.edu/comm-forum/papers/lightman.html> (accessed 11/5/2012); D. DREZNER, *Are Authoritative Public Intellectuals extinct?*, <http://drezner.foreignpolicy.com/posts/2008/05/23/are-authoritative-public-intellectuals-extinct> (accessed 11/5/2012); and B. GEWEN, *Who is a Public Intellectual?*, <http://artsbeat.blogs.nytimes.com/2008/06/11/who-is-a-public-intellectual/> (accessed 11/5/2012).

²⁴ P. PALMER, *Healing the Heart of Democracy*, Jossey-Bass, San Francisco 2011, p. 163.

²⁵ I have a colleague at Baylor University, Sam Perry, who regularly employs this strategy. He teaches the World of Rhetoric. This is a freshman level writing course with a focus on the importance of taking argumentative skills out of the classroom into the real world. It is not surprising that he sees Facebook as an appropriate domain to discuss what he does in the classroom.

morning encounter with Hippocrates (310b-314c)²⁶. The similarities between the auditor and Hippocrates are apparent. The fact that Socrates refers to Hippocrates' relationship with his slave, Satyrus, provides an explicit parallel with the auditor who just told his own slave to make room for Socrates. Coby notes that Socrates has just taken the place of the auditor's slave to tell this narrative, symbolically enslaving himself to the auditor. From this "enslaved" position, he tells the auditor a story about a person who cannot control his slave even though he approaches him as "a tool for his use."²⁷

Though the auditor has more control over his slave than Hippocrates does over Satyrus, Hippocrates shares the auditor's emotional enthusiasm, his erotic nature, and his enthusiasm for Protagoras. We see all these traits in Hippocrates' extended exchange with Socrates. Hippocrates appears at the beginning of Socrates' narration: "just before daybreak, while it was still dark, Hippocrates, son of Apollodorus and Phason's brother, banged on my door with his stick, and when it was opened for him he barged right in and yelled in that voice of his, 'Socrates, are you awake or asleep?'" (310b). Socrates presents Hippocrates as an aggressive, loud, excitable person²⁸. As the narrative progresses, his forwardness unfolds even further. He enters Socrates' bedroom, locates the bed and sits at his feet (310c). Hippocrates' entrance into the bedroom casts the entire scene in an erotic light. The name of Hippocrates' slave, Satyrus, adds to the erotic overtones of this episode. Satyrs had strong sexual appetites and erotic drives. Alcibiades famously compares Socrates to a satyr because of his ability to attract people to him (*Symposium* 215b)²⁹.

The details that Socrates includes in his narrative enable us to see how Hippocrates' emotional exuberance creates instability in his daily life. For example, his slave has run away (310c). Hippocrates intends to tell Socrates about this event, but he forgets (310c). Because of his inability to control his slave, Hippocrates does not learn of Protagoras' arrival until later. Symbolically, Hippocrates' inability to control Satyrus suggests his inability to control the direction of his life. After his brother tells him about Protagoras, Hippocrates wants to see Socrates immediately (310d). Realizing it is too late to visit Socrates, Hippocrates eats and sleeps³⁰. However, Hippocrates' excitement about Protagoras' arrival is so great that he disregards social convention and arrives early at Socrates' house.

²⁶ Hippocrates is about twenty years old at the time of this encounter. He comes from a wealthy family, and may even be related to Pericles. See NAILS, pp. 169-170. Benitez sees him as younger in his middle teens; see E. BENITEZ, *Argument, Rhetoric, and Philosophic Method: Plato's Protagoras*, "Philosophy and Rhetoric", 25 (1992), p. 250, n. 50.

²⁷ P. 26. See also H. BERGER, *Facing Sophists: Socrates' Charismatic Bondage in Protagoras*, "Representations", 5 (1984), p. 71.

²⁸ The Aristophanic character of this passage also reinforces the erotic dimensions of Hippocrates' character. Just as the auditor's affinity for Homer illustrates his emotion orientation toward life, Socrates paints Hippocrates in an Aristophanic light to underscore both his emotionality and eroticism.

²⁹ See R. DRAKE, *Extraneous Voices: Orphaned and Adopted Texts in the Protagoras*, "Epoché", 10 (2005), pp. 5-20 and F. GONZALEZ, *Giving Thought to the Good Together*, in J. RUSSON and J. SALLIS (eds.), *Retracing the Platonic Text*, Northwestern University Press, Evanston 2000, pp. 113-154.

³⁰ In *The Fragility of Goodness* (Harvard University Press, Cambridge 1986, p. 94), Martha Nussbaum notes that Hippocrates quickly returns to the domain of his physical needs and desires.

Even after he arrives at Socrates' house, Hippocrates' exuberance for seeing Protagoras remains unchecked. He wants to go to Callias' house immediately (311a). Socrates cautions him about the early hour and leads him from the bedroom into the courtyard. The change in physical location symbolizes Socrates' desire to move Hippocrates (and the auditor) away from their emotionally driven enthusiasm for Protagoras and toward a more cautious stance. Just as Socrates physically moves him from the erotically charged setting of the bedroom into a more neutral one, Socrates engages him in philosophical discussion to move him away from his unreflective enthusiasm for Protagoras' teaching toward a more thoughtful consideration of what he will learn from Protagoras. As Hippocrates and Socrates move from the darkness of the bedroom into the light of the courtyard, they symbolically leave Hippocrates' unreflective enthusiasm for Protagoras behind. The fact that Protagoras is usually found indoors and that Socrates conducts his various activities outdoors in the agora reinforces this symbolic movement (311a). Just as the philosopher leads the prisoners out of the cave and into the light of the Good, Socrates moves Hippocrates outdoors into the sunlight. By having him walk around in the light, Socrates channels Hippocrates' exuberance into a more discerning stance that will serve him well as he goes on to meet the sophist himself.

The narrative dimensions of the dialogue allow us to see Socrates' pedagogy on two levels. First, within the temporality of the dramatic events, Socrates provides an external restraint for Hippocrates' emotional exuberance. Second, on the narrative level, by starting with this episode about Hippocrates, Socrates restrains the auditor's enthusiasm to hear about Protagoras. Just as Socrates makes Hippocrates wait for daylight and engage in conversation with him before they head to Callias' house, Socrates makes the auditor wait to hear about his encounter with Protagoras. Just as Socrates provokes Hippocrates into considering what he hopes to gain from study with Protagoras, Socrates uses narrative to provoke the auditor into reflection about his enthusiasm for Protagoras. Throughout this passage, Socrates intersperses various narrative comments that illustrate these pedagogical parallels on the dramatic and narrative level.

Consider the following examples. When Socrates engages Hippocrates in elenchus, his narrative remarks convey his pedagogical purpose: "I wanted to see what Hippocrates was made of, so I started to examine him with a few questions" (311b). Socrates interrogates Hippocrates about Protagoras: "What is he, and what do you expect to become?" (311c). As Socrates' elenchus continues, he emphasizes, on the one hand, the technical nature of what the sophists offer by drawing a comparison between doctors and sculptors and, on the other hand, the fact that Protagoras charges a great deal of money for his teachings³¹. Socrates asks him what he would learn from a physician and from a sculptor and Hippocrates answers easily (311c-312e). After Socrates asks Hippocrates what he wants to learn from Protagoras, Hippocrates admits that he wants to become a sophist (312a)³². On the narrative level, Socrates calls attention to this moment by telling the auditor "he blushed as he said this" (312a). Socrates also observes that the daylight allows him to see the blush (312a). Socrates does not say precisely how

³¹ Socrates mentions money and payment for services ten times from 310e-311e.

³² See R.J. MORTLEY, *Plato and the Sophistic Heritage of Protagoras*, "Eranos", 67 (1969), pp. 24-32.

he interprets the blush. Hippocrates could be embarrassed or excited, ashamed or even angry. Nonetheless, he does call attention to it twice. This narrative comment again shows how Socrates' pedagogy works on two levels. Just as Socrates leads Hippocrates to blush when he admits his desire to become a sophist, Socrates underscores this moment in his narrative to evoke a similar reversal and recognition in his auditor. The auditor should feel the force of Hippocrates' blush within himself.

After Hippocrates admits *aporia*, stating, "By God, I really don't know what to say" (312e), Socrates explicitly tells the auditor: "I went on to my next point" (312a). Socrates' narrative remarks highlight the *aporetic* moments that he and his interlocutors experience. Here, this brief comment suggests that Socrates does not see *aporia* as the end of his inquiry, but rather as a new starting point. By calling attention to these *aporetic* moments, Socrates' narrative commentary trains the auditor to move toward a consideration of what wisdom is best for the soul to pursue. In other words, he enacts the very same pedagogical strategy that he employs on the dramatic level. On the dramatic level, Socrates cautions Hippocrates about the potential harm to his soul (313b-314c). Hippocrates agrees to choose carefully the nourishment he gives his soul. Socrates emphasizes the shared agreement by telling the auditor: "Having agreed on this, we set out" (314c). As his narrative unfolds, Socrates describes the effect that his conversation has on Hippocrates: "When we got to the doorway we stood there discussing some point which had come up along the road and which we didn't want to leave unsettled before we went in. So we were standing there in the doorway discussing it until we reached an agreement" (314d)³³. Though Hippocrates' initial excitement led to his impatient banging at Socrates' door, now Hippocrates waits at Callias' door until he and Socrates settle their discussion. He chooses reasoned philosophical conversation with Socrates over seeing Protagoras as quickly as possible.

I suggest that Hippocrates is very much like the typical college student we teach today. Many college students struggle with time-management issues, social anxiety, and busy schedules with the demands of family, work, and school, all of which contributes to scattered behavior similar to that of Hippocrates. The prevalence of iPhones, iPads, and other handheld devices create additional distractions to the learning process. Twitter, Facebook and other social networking opportunities are ever-present competitors for student attention. Beyond that, Hippocrates, like the typical college student of today, is more interested in the material success that more technical fields like business, law, and medicine offer than he is in the intellectual growth afforded through philosophical inquiry and practice. As was the case in the exchange with the auditor, Socrates models a mode of behavior that we would do well to follow. Again, Socrates meets Hippocrates where he is. Indeed, he demonstrated little surprise when Hippocrates shows up at his bedroom door. He does not express disappointment or dismay or frustration with the fact that Hippocrates is infatuated with what he might learn from Protagoras. Nonetheless, Socrates does not shirk the task of reorienting Hippocrates' understanding to what is real and abiding. Socrates brings Hippocrates' very soul into the educational process. In the often decidedly secular world of contemporary academia, we might be

³³ M. Stokes explores this notion of joint agreement in *Plato's Socratic Conversations*, Cambridge University Press, Cambridge 1986, pp. 386-387.

hesitant to make such a move. We might be tempted to maintain a hands-off attitude and not confront students directly about their basic assumptions, about their career choices, and their life aspirations. Socrates teaches us that we should be bold and seize the few moments we have with America's youth to reorient their souls toward an understanding of the importance of philosophy. Parker Palmer echoes the Socrates injunction when he writes, "The single most important thing teachers can do is explicitly connect the 'big story' of the subject with the 'little story' of the student's life."³⁴ He continues, "If we want to teach democratic habits of the heart in our classrooms, we need to help our students explore their inner potential. At the same time we need to help them explore their outer potential."³⁵

How might we do this? Tom Hanks, of Baylor University, meets students every Friday afternoon for coffee. They talk about current events, life on campus, problems that range from the personal to the political. The new Brooks College residential quadrangle at Baylor has taken up his model. The residential college sponsors regular coffee however, and movie nights and presidential debate watching parties. There is a sustained attempt to provide opportunities for faculty and students to engage outside the classroom.

Socrates also teaches us that we must continue this same task in the public sphere as well. Socrates does not simply teach Hippocrates. He also shares what he teaches Hippocrates with the auditor. Similarly, we should move our pedagogical endeavors, which we normally keep in the relatively safe confines of the university classroom, into the public domain. Like Socrates, we must share the stories of our philosophical endeavors with the citizens of America. Only in this way can the ancient remedies that we teach address the ills of our contemporary cities and our contemporary souls.

In fact, Socrates shares two stories with the auditor. The first is his encounter with Hippocrates. The second is his encounter with Protagoras and the other sophists gathered at Callias' house. It is to this second story that I now turn.

3. *The Philosopher Becomes a Public Intellectual*

After Socrates and Hippocrates arrive at Callias' house, Socrates describes the scene in vivid detail (314e-316a). He describes three very public intellectuals and their entourage to the auditor. Protagoras "enchants [his followers] with his voice like Orpheus and they follow the sound of his voice in a trance" (315a), Hippias regales his students with instruction in "astronomy and physics" and "answers each of their questions point by point" (315c). Prodicus, who Socrates describes as "godlike in his universal knowledge," speaks to his students from a makeshift bedroom in Callias' storage room. Socrates' descriptions are important because they focus on the respective teaching styles of the sophists and how they interrelate with their students³⁶. His descriptions make the pedagogical dimensions of their activity explicit and underscore the pedagogical

³⁴ P. PALMER, *Healing the Heart of Democracy*, p. 126.

³⁵ P. PALMER, *Healing the Heart of Democracy*, p. 128.

³⁶ I explore this issue in more detail in *Plato's Socrates as Narrator*, Lexington Press, Lanham 2013.

dimensions of Socrates' subsequent encounter with Protagoras. After describing these public intellectuals of his day, Socrates' narrative attention turns to his introduction of Hippocrates to Protagoras (316b-c). Socrates describes Hippocrates in these terms; "Hippocrates is from here, a son of Apollodorus and a member of a great and well-to-do family. His own natural ability ranks him with the best of anyone his age. It's my impression that he wants to be a man of respect in the city, and he thinks this is most likely to happen if he associates himself with you" (316c). Socrates describes Hippocrates' pedagogical desires as oriented toward success in the public sphere, not toward his own private enrichment.

Protagoras responds by thanking Socrates for his sensitivity in allowing him the option of meeting with Hippocrates privately. He explains the distrust that Athenians often have toward foreigners such as himself who claim to teach political virtue to Athenian youths. Given that Protagoras is in a private setting amongst friends, he can safely present his teachings to Hippocrates. Indeed, he remarks, "it would give me greatest pleasure by far to deliver my lecture in the presence of everyone in the house" (317c)³⁷. Protagoras' enthusiasm to perform suggests that he prefers this public mode of discussion to a private discussion. Socrates emphasizes Protagoras' preference by telling the auditor that, "It looked to me that he wanted to show off in front of Prodicus and Hippias and to bask in glory because we had come as his admirers" (317d). Socrates orchestrates the situation to meet with Protagoras' desires. At Socrates' suggestion, Hippias and Prodicus and his followers all come to watch Protagoras' display. Before Protagoras begins, Socrates questions him about what exactly he professes to teach, "Hippocrates here has gotten to the point where he wants to be your student, and, quite naturally, he would like to know what he will get out of it if he does study with you" (318b). In sum, Protagoras reports, "what I teach is sound deliberation, both in domestic matters—how best to manage one's household, and in public affairs—how to realize one's maximum potential for success in political debate and action" (319a). Protagoras's statement sounds quite laudable. Few could disagree with such a lofty aim. Indeed, Socrates responds enthusiastically, "You appear to be talking about the art of citizenship and to be promising to make men good citizens" (319a).

How far we are from this focus on sound deliberation in the public sphere today. Philosophical involvement in the public domain could go a long way toward making sure that sound deliberation is present in public discourse. However, it is the last part of Protagoras' description, "success in political debate in action," that weighs heavily in public discourse today. Consider the recent presidential and vice presidential debates. Much of the media coverage focuses on polls over who won the debate instead of the worth of the arguments presented by either speaker, despite the presence of numerous "Fact checking web pages." Success in the debates is based more on presentation than fact, more on popularity than substance. However, on further reflection, it is clear that Socrates and Protagoras are at odds. Socrates maintains that such an art cannot be taught. Protagoras' fame and livelihood depends on getting citizens to believe civic virtue can be taught and taught well.

³⁷ Protagoras emphasizes the pleasant aspects of his speech again at 320c.

Protagoras gives what is often referred to as “the Great Speech” in which he tells the story of Prometheus and Epimetheus and uses their story to argue for the teachability of virtue (320d-328b). Socrates describes his performance in these terms, “Protagoras ended his virtuoso performance here and stopped speaking. I was entranced and just looked at him for a long time as if he were going to say more. I was still eager to listen, but when I perceived that he had really stopped I pulled myself together” (328de). Socrates’ narrative commentary suggests that Protagoras’ speech sounds appealing, much like a political stump speech of today, upon closer examination, and it lacks genuine substance and presents simplistic solutions to complex problems. Here Socrates models precisely how philosophers should act in the public sphere. They should meet the sophists of our day where they are and argue with them about the truth of their claims. In all likelihood, sustained philosophical engagement will reveal the vacuity of much public discourse just as Socrates’ engagement with Protagoras shows the limitations of his claims about the teachability of virtue and the unity of the virtues.

After his great speech, Socrates challenges the great sophist. Socrates remains unconvinced that virtue is teachable: “I need one little thing, and then I’ll have it all, if you’ll just answer me this. You say that virtue is teachable, and if there’s any human being who could persuade me of this it’s you” (329c). Socrates then refutes Protagoras (329c-334a) and Socrates is clearly getting the better of him. Socrates notes the effect he is having on Protagoras: “I could see that Protagoras was really worked up and struggling by now and that he was dead set against answering anymore,” (334a) and a little later, “I could see he was uncomfortable with his previous answers and that he would no longer be willing to go on answering in a dialectical discussion so I considered my work with him to be finished” (335b).

Protagoras resists further discussion with Socrates. And Socrates is ready to go (335d). Callias prevents him from leaving and Socrates agrees to stay only if Protagoras agrees to comply with the rules of philosophical discourse. Socrates’ willingness to leave the public discussion is an important aspect of what he models for we contemporary philosophers. He doesn’t stay at all costs. He doesn’t stoop to play the game of public discourse, but he stays under the conditions that public discourse meets his philosophical demands for sound deliberation. Eventually, it becomes clear that Protagoras is unwilling to engage in a genuine dialogical exchange that would be productive of true political community. Nonetheless, Protagoras is forced to concede that his exchange with Socrates was valuable and that the philosopher has an important role to play in public discourse. He remarks, “Indeed, I have told many people that I admire you more than anyone I have met, certainly more than anyone in your generation. And I say that I would not be surprised if you gain among men high repute for wisdom” (361e). Protagoras even claims that he will be happy to talk with Socrates again, “We will examine these things later, whenever you wish” (361e). But now he is ready for another matter.

Socrates responds, “This is what we should do, if it seems right to you. It is long since time for me to keep that appointment I mentioned. I stayed only as a favor to our noble colleague Callias” (362a). He then tells the auditor, “our conversation was over so I left” (362a). Socrates’ departure suggests that there is a limit to what philosophers can do in

the public sphere. But that limit is one that depends on the circumstance; it does not lead to full withdrawal from public life. Indeed, Socrates reenters the public sphere of discourse immediately afterwards as he goes to his planned meeting with the auditor. He continues to bring philosophy into the public sphere and in doing so illustrates his desire to find true philosophical community. Chris Long describes the community in this way, “For Socrates, a community of learning is marked by a certain *poiēsis*, not that of the poets, but that of educated people engaged in dialogue with one another, relying on their own voices, in an attempt to apprehend the truth.”³⁸

We would do well to follow Socrates’ model. We have too often been content to stay in the protected, comfortable walls of Plato’s Academy. We would do well to remember Hadot’s observation that “Socrates had a different concept of education... he considered that education should take place not in an artificial milieu, but by immersing oneself in the life of the city”³⁹. We have nothing to lose and everything to gain by bringing the fruits of our philosophical labor to our communal neighbors. Parker Palmer remarks, “As is true of any subject, how we teach the humanities is as important as that we teach them.”⁴⁰ While I agree with his sentiment, in terms of bringing our philosophical work into the world, exactly how we do it may be less important than that we do it.

In closing, I will suggest two dimensions of our contemporary culture that illustrate the need for philosophical engagement in the public sphere: the perception of higher education itself and the level of public discourse about our shared political future. First, concerning the value of higher education itself. Unfortunately, higher education is valued primarily as a means to an end of gainful employment and increasingly devalued even in those terms. Many dimensions of the “world around us” reinforce the more pervasive view that measures the value of a college education primarily in terms of the extrinsic goods it can provide: a good job, good business connections, entry into a good medical, law, business school or graduate school⁴¹. Viewed even more pragmatically or cynically, given the prolonged stage of adolescence in contemporary American culture, college becomes a necessary social holding pen, where students gain a certain level of much needed maturity along with a set of marketable skills that will, at least in theory, enable them to compete in the global marketplace. Given the complexities of the contemporary cultural context in which they were raised, it is not surprising that students often have difficulty seeing liberal education as an end in itself. In a similar vein, it is worth noting

³⁸ Long continues, “This sort of making is, then, an essaying that involves speaking and listening in turn; it is deeply dialogical, self-reliant and communal. Indeed, it involves a testing not only of ideas, but also of each individual member of the community of learning.” See his *Crisis of Community: The Topology of Socratic Politics in the Protagoras*, “Epoché”, 15 (2011), p. 368.

³⁹ P. HADOT, *What is Ancient Philosophy*, p. 60.

⁴⁰ P. PALMER, *Healing the Heart of Democracy*, p. 135.

⁴¹ The governor of South Carolina has proposed a bill that higher education requests for funding be evaluated in terms of graduation rates, the rate of graduates who get a job immediately upon graduation and the economic impact of a program (National Public Radio report on October 11, 2012). Universities should be held accountable for their graduation rates. However, the continuation of state funding based on immediate employment prioritizes short term ends over long term ends. It incentivizes programs of study that are focus on job skill training with an immediate market niche rather than programs of study that develop broad humanistic education.

that the issue of higher and primary education and how the citizenry should support it has been at issue in a number of states lately. The scandals related to various high profile sports programs such as the sexual abuse cases at Penn State and the sexual assault charges brought against a player at Florida State have contributed to the view of universities as corrupt businesses or entities concerned more with the cultivation of profit through ticket sales and alumni contributions than the cultivation of moral behavior in students and faculty. I believe that academics must enter the public domain to combat these misperceptions about the public value of education.

Concerning the second matter, that the public sphere is shockingly devoid of meaningful philosophical exchange about ideas, seems a commonplace observation to make. Public discourse is often reduced to the exchange of shallow generalizations aimed at increased polarization between people with differing ideas about the communal good. One only need listen to Fox News, glance at Facebook feeds, and gaze at billboards in central Texas to see the increasingly vitriolic rhetoric of political campaigns. For example, one billboard on the outskirts of Waco describes Obama as a socialist. Another plays on his first campaign slogan and says “Bankrupt America Now? Yes We Can.” While anti-Romney billboards do not appear along the 1-35 corridor of Texas, references to his “binders full of women,” the “forty-seven percent,” and his willingness to “let Detroit go bankrupt” abound in the social media. With such polarized visions of America’s future, there is no almost space for civil disagreement, much less sustained philosophical inquiry into what is genuinely best for the country. Philosophers are uniquely suited to lead communities in debate about the matters that matter and yet we relinquish this space to politicians, pundits, and other private citizens. We must return to the Socratic model and find our place in the contemporary agora, the marketplace of ideas.

Federico Vercellone

L'EDUCAZIONE ESTETICA NELLA CIVILTÀ DELL'IMMAGINE. ALCUNE RIFLESSIONI

Abstract

The question of the current and future situation of images is, evidently, very influential in terms of our cultural identity. We live in a world increasingly populated by images we do not simply contemplate from the outside; on the contrary, we often share then same space with them, as it happens in the case of 3Ds and play-stations.

In this context, what happens is a radical transformation of the cultural canon that seems to repropose, within a completely changed framework, Schiller's idea of an "aesthetic education of the human being."

È inutile dire che quella del futuro dell'immagine nel nostro mondo è una questione molto influente per quanto riguarda la nostra identità culturale. Viviamo in un mondo che è sempre più popolato da immagini che non ci limitiamo a contemplare dall'esterno, ma con le quali talora condividiamo lo stesso spazio come esemplarmente avviene oggi con il 3D e con la playstation.

A rifletterci bene la questione presenta anche alcune lontane ma significative analogie con quanto era a suo tempo avvenuto con il concetto di classico. Un concetto che è insieme un modello di perfezione e di bellezza, che tiene dunque intrinsecamente congiunte la dimensione estetica e quella pedagogica. Nel caso del classico come in quello della situazione odierna dell'immagine abbiamo infatti a che fare con un'identità che vuole essere o è globale, con una pretesa di universalità quasi imperialistica¹. Tuttavia, mentre il classico costituisce un richiamo alle tradizioni fondanti, e indica una volontà restaurativa, l'identità fornita dall'immagine sul piano pubblico, quotidiano, politico, artistico, scientifico, deriva da un'ambivalente quanto sfumata frattura del rapporto con queste tradizioni. Mentre il classico si profilava così, agli occhi dei suoi estimatori sette-ottocenteschi, come un trionfo della "religione dell'umanità", abbiamo qui a che fare con una sorta di avvicendamento antropologico che conduce dall' *Homo faber* all'*Homo videns*.

Il predominio dell'immagine deriva dunque da una lacerazione, da una modificazione che interessa strutture profonde del nostro corpo culturale. I cui esiti sono per alcuni aspetti temibili e imprevedibili. Le *Digital Humanities* stanno per esempio intervenendo in modo molto significativo sui canoni della tradizione. Il senso degli eventi sembra ora

¹ Cfr. naturalmente per quanto riguarda il concetto di classico, la sua ricezione moderna e le sue prospettive S. SETTIS, *Futuro del classico*, Einaudi, Torino 2004.

trasferirsi, quantomeno in parte, dal corretto instaurarsi del rapporto tra presente e passato veicolato dalla storia, a meccanismi più semplici e forse addirittura primordiali, come l'analogia, la similitudine, l'anacronismo. Sono meccanismi che si radicano nelle strutture del profondo. Questo, sia detto di passaggio, ha notevolissime conseguenze sul piano pedagogico, e su quello, a esso correlato, dell'intelligibilità della nostra tradizione culturale. Se i manuali sono diventati d'un colpo difficilissimi agli occhi degli studenti, questo non dipende principalmente dal fatto che sono i professori a esprimersi in termini troppo tecnici, e neppure, naturalmente, dal fatto i giovani siano meno intelligenti di un tempo. Abbiamo a che fare piuttosto, per esprimerci molto velocemente, con un tacito tracollo delle tradizioni culturali che necessitano di una loro profonda riorganizzazione.

Tornando a noi, una civiltà nella quale l'immagine svolge un ruolo così spiccato suscita un terrore arcaico, un terrore che tutti i grandi critici della civiltà dell'immagine, da Debord a Baudrillard, da Adorno a Fumaroli hanno evocato denunciandola come una cultura mortuaria². È il timore atavico che il confine tra i vivi e i morti non venga rispettato. Che le immagini, cui il culto dei morti è peraltro profondamente legato, non siano in realtà null'altro che vuote apparenze, veri e propri fantasmi che infettano e corrompono con la loro irruzione il mondo dei viventi. Le immagini che popolano la nostra vita sarebbero, quantomeno da questo punto di vista, affini a spaventosi *revenants*. E se, secondo quanto Hegel insegnava, non si «tiene fermo il *mortuum*» distinguendolo, grazie alla sua inerzia ormai definitiva, da ciò che vive, viene meno uno dei grandi presupposti che fondano la modernità, quello dell'oggettivazione come presupposto della conoscenza scientifica. Su questa via si rischia di cadere in una situazione avvertita come priva di ordine e di vita, anarchica e mortuaria insieme. In particolare, prima dell'avvento dei *visual studies*, si è avuto difficoltà a circoscrivere in un ambito peculiare e stabile, autonomamente caratterizzato dal punto di vista filosofico e scientifico, il mondo delle immagini. L'avvento dei *visual studies* ha consentito di riconoscere che esse sono *forme* dotate di una grammatica peculiare, di un'ontologia autonoma, di una propria ermeneutica. Sono gli ambiti principali di una possibile ripresa del progetto morfologico goethiano³.

Dobbiamo riconoscerlo: proveniamo da un orientamento teorico ed epistemologico per molti aspetti puritano e molto tentato dall'iconoclastia; ed esso, oggi, sembra andare incontro a molteplici difficoltà e possibili confutazioni.

Resta che l'immagine esercita nel nostro mondo una potenza incomparabile proprio per queste sue caratteristiche ambigue. È un veicolo di senso che convoglia, grazie alla sua estrema adattabilità ai più diversi contesti, e inoltre in forza della sua capacità di variare il proprio *medium*, contenuti profondamente diversi gli uni dagli altri, dalle arti, alle indagini mediche, alla politica, alla pubblicità, ai media...

² Cfr. in particolare a questo proposito G. DEBORD, *Commentari sulla società dello spettacolo e La società dello spettacolo*, trad. it. F. Vasarri e P. Salvadori, con una nota di G. Agamben, Sugarco, Milano 1990. Mi sia consentito inoltre rinviare per lo sviluppo e la considerazione di questa diagnosi al mio *Dopo la morte dell'arte*, Il Mulino, Bologna 2013, in particolare pp. 96-103.

³ Mi permetto di rinviare a questo proposito a O. BREIDBACH-F. VERCELLONE, *Pensare per immagini. Tra scienza e arte*, Bruno Mondadori, Milano 2010.

L'immagine viene così a costituire l'elemento cardine di un'identità nuova che non è più plurale come le identità tradizionali, ma unica, anche se capace di differenziarsi in se stessa grazie ai propri *media* tecnologici e di inglobare così voracemente le differenze tra i saperi e le culture, proponendo tutto il volto variegato del mondo nelle sue griglie. L'immagine tende, in altri termini, a farsi essa stessa mondo.

Abbiamo a che fare con un flusso quantitativo immane di immagini che vengono veicolate in particolare dalla rete, e che si configurano molto spesso in termini del tutto affini o simili dal punto di vista formale o strutturale nonostante le molteplici differenze di contenuto che le attraversano.

Per venire alle scienze, esemplari sono a questo riguardo le immagini che concernono la ricerca sul cervello, le quali diffondono uno stile assolutamente monotono ma ampiamente mutuato da altri piani, non ultimo quello artistico. Naturalmente ci sono dei vantaggi per fare così. Ciò che può essere contemplato attraverso dei modelli rende in qualche modo più perspicuo quello che in una formula sarebbe più difficilmente accessibile. Tuttavia, e in ogni caso, l'immagine digitale compie un potente esercizio di semplificazione riducendo le modalità significative a pochi elementi sintattici: il simbolo, il segno e la cifra.

In questo quadro molto sintetico non è inopportuno, per ultimo, interrogarsi sulle *chances* dell'immagine. A fronte di un'immagine che ha talora perduto la propria plasticità (una plasticità che era stata variamente rivendicata in una variegatissima e spesso eterogenea tradizione che va dai Padri cappadoci sino a Paul Klee), la propria elasticità, che è anche capacità di autoriflettere su di sé, si aprono anche opportunità diverse⁴. L'arte contemporanea, spesso orientata verso l'installazione e la performance, ci offre, nel confronto e nel reciproco dialogo con la scienza, molti spunti di riflessione anche a questo proposito. Accade fra l'altro che sia la scienza stessa a cercarsi nell'arte. Si propongono in questo quadro, prescindendo qui dallo schizzo nella sua indeterminatezza inventiva non solo artistica, opere d'arte che hanno la capacità di costituire ambienti e luoghi attraverso il *medium* tecnologico. Si pensi solo al significato di un'installazione come lo *Weather Project* di Olafur Eliasson alla Tate Modern di Londra nel 2003. È un nuovo sole, che illumina e, per così dire, "inventa" un nuovo ambiente e modifica anche il modo di sentire. Che interviene, come un'energia nuova, sul sentimento individuale e su quello collettivo approssimandoli, creando una nuova comunità lirica ed epica al tempo stesso. L'immagine, in questo quadro, sembra addirittura costituire il modello di un nuovo ecosistema.

Su questa via entriamo dunque a contatto con una profonda mutazione dei caratteri dell'esperienza estetica che è profondamente modificata, quantomeno in ambito figurativo, dalle nuove caratteristiche dell'immagine. L'esperienza estetica si va trasformando da esperienza eminentemente contemplativa in un'esperienza

⁴ Cfr. a proposito del carattere performativo e delle possibilità "autoriflessive" dell'immagine, nell'ambito di una bibliografia ormai piuttosto ampia, H. BREDEKAMP, *Theorie des Bildakts*, Suhrkamp, Frankfurt a.M. 2010.

“immersiva”⁵. Lo spettatore vive così nell’immagine come nel proprio mondo-ambiente. La distinzione tradizionale tra tecnica e natura viene qui meno.

L’esperienza estetica è in questo quadro un’esperienza-pilota che ci guida attraverso le trasformazioni dei comuni, abituali mondi percettivi. Proprio queste trasformazioni rendono sempre più incerti i confini che dividono l’immagine artistica da quella non artistica. Ed è in questo quadro che può proporsi in tutto il suo spettro la questione del “futuro dell’immagine” e la scommessa su questo futuro connessa all’idea di una nuova morfologia, ma anche al progetto, e all’idea della necessità di ridisegnare il progetto schilleriano di una “educazione estetica dell’umanità”. Non si tratterà più, a questo punto, di integrare nuovamente cultura e natura, secondo le direttive originarie del progetto schilleriano, ma di cogliere come l’immagine venga a costituirsi come un nuovo mondo-ambiente che non rispetta le divaricazioni tradizionali tra natura e cultura, tra artificio tecnico e mondo della vita. In questo mondo che non prevede più le partizioni sicure della modernità classica dobbiamo *imparare a vivere*.

⁵ Cfr. O. GRAU, *Virtual Art: From Illusion to immersion*, MIT, Cambridge MA 2003.

Natascia Curto
Cecilia Marchisio

GENERARE PERCORSI CULTURALI NELLA COMUNITÀ. VERSO LA FINE DELLA PEDAGOGIA “SPECIALE”

Abstract

When one must educate, one always finds oneself in the position of having to develop an educational theory and interpret one's object while operating some theoretical choices. This is even more the case within the context of so-called special education insofar as special education is born and develops out of a certain theoretical interpretation of the one who needs to be educated specially, namely, the individual with disabilities. What does it mean that the goal of special education is inclusion?

Does it mean that the goal of special education is to render disabled individuals sufficiently competent, adequate, and normal so that they can be included? Or does it mean that the goal of special education is to render the communities open enough and the networks strong enough that they become truly inclusive?

One should note how, when one shifts this conceptual cursor, everything changes—theoretical models of reference, practices, organizational structures, power hierarchies among disciplines.

The very notion of inclusion should be constantly problematized so that it does not turn into simply a terminological upgrade of the word “integration” (as it has occurred in the case of handicap and disability). If we admit a model of fragility understood as contingent condition (all transitoriness aside), we can then think that the goal is a community capable of welcoming everyone's contributions, capable of placing everyone in the condition to contribute.

L'educazione, tema trasversale all'essere umano, intercetta tematiche differenti. Per questo i discorsi sull'educazione sono inevitabilmente contaminati dalle epoche storiche, dalle influenze culturali e spesso anche dai temi di attualità.

Per chi si occupa di educazione questo è uno stimolo a una riflessività che consenta di mantenere viva una connessione tra il piano teorico ed il piano delle pratiche.

Se è vero che sempre, quando ci si trovi nella posizione di *dover educare*, si è costretti a produrre una teoria educativa, a interpretare il proprio oggetto compiendo scelte teoriche, questo è ancora più marcato nell'ambito della cosiddetta “educazione speciale” in quanto questa nasce e si sviluppa a partire da una certa interpretazione teorica *dell'educando speciale* ovvero della persona con disabilità.

1. *La condizione di persona fragile, marginale, con disabilità: implicazioni concettuali e organizzative*

Il modo in cui la società intende occuparsi delle persone fragili cambia nel tempo e, anche recentemente, è stato oggetto di processi che ne mutano i presupposti e le pratiche (Medeghini, Valtellina 2006). Questo fatto emerge sia se si guarda alla letteratura recente in ambito internazionale (si veda ad esempio Terzi 2003 e 2005 oppure Leonardi 2009), sia se si rivolge l'attenzione all'universo delle pratiche, sia se si considerano le riflessioni che nascono dai movimenti di persone con disabilità (Shakespeare, 2006).

In ambito internazionale possiamo ritrovare negli ultimi anni segnali forti di questo cambiamento. Con l'approvazione nel 2006 della Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità (ONU 2006), la comunità internazionale ha accolto un paradigma che sposta con decisione il piano del discorso sulla disabilità da una modalità assistenziale ad una modalità legata alla tutela dei diritti umani (Lang 2009).

Anche dal punto di vista teorico le discontinuità sono evidenti. Da una parte si afferma sempre più nella letteratura anglosassone il filone dei *Disability Studies* (Goodley 2000) che pone in discussione il concetto stesso di normalità e afferma la titolarità della propria esistenza da parte delle persone con disabilità (Priestley et al. 2010). Dall'altra, emergono interessanti applicazioni nel campo della disabilità delle teorie economiche e sociali di Amartya Sen (Sen, Nussbaum 1993), in particolare dei riferimenti concettuali forniti dal Set di *Capability* (come in Burchardt 2004).

Il concetto di persona fragile, così come quello di *persona con disabilità*, sta mutando. La fragilità sta passando da essere una condizione *ontologica* ad una condizione *contingente*, che può riguardare l'esistenza di tutti e di ciascuno.

Questo passaggio non è privo di implicazioni che riguardano sia il substrato culturale sia la modalità organizzativa della società in generale ed in particolare di tutti quei soggetti fino ad ora deputati a prendersi cura della fragilità.

I sistemi di welfare, infatti (e di conseguenza l'organizzazione dei servizi), non sono neutri rispetto al modello culturale dominante (Curto, Marchisio 2013). Da una parte, la cultura condivisa di una comunità, di un paese, di una nazione, influenza le scelte a livello di welfare che questa nazione compie. Dall'altra, i modelli di welfare e le conseguenti modalità di presa in carico delle persone fragili influenzano a loro volta la visione che la società ha dei gruppi sociali marginali.

Vi sono modelli di fragilità differenti, che implicano differenti modalità in cui la società si prende cura dei suoi cittadini. Naturalmente le modalità di trattamento sono qui schematizzate, al fine di mostrare la connessione tra queste e il modello di fragilità sotteso.

Un primo modello, che potremmo chiamare "welfare del bisogno", è fondato sull'idea che gli interventi socioassistenziali debbano rispondere ai bisogni di una *particolare categoria* di persone. Questa, come tutte le categorie di persone (di cui non faccio parte, gli *outgroup*, direbbero gli psicologi), è rappresentata con caratteristiche e bisogni uniformi.

Questo è il nodo teorico più interessante di questo modello: la disabilità, l'anzianità ma anche, con le conseguenti connotazioni morali, la marginalità e la povertà, sono qui condizioni ontologiche, proprie della persona che fa parte di quella categoria. Tutte le difficoltà di sviluppo, di integrazione, sociali che la persona attraversa sono in questo modello *dovute* (o quantomeno ricondotte) alla sua condizione, alla caratteristica personale che fa sì che egli venga riconosciuto come membro di quella categoria (il deficit se è una persona con disabilità, l'anzianità se è una persona anziana, la povertà se è una persona indigente...).

Le persone fragili sono rappresentate in questo caso come persone “speciali”, diverse dagli altri *di fatto*. Questa differenza li pone inoltre in una condizione di “minus”.

È questa loro “specialità” a governare la loro esistenza, a fare da guida per stabilire il loro trattamento e a renderli destinatari (individuali) di interventi socioassistenziali ed educativi.

Come si vede, questo modello è basato su una visione sostanzialmente individuale – e non sociale – dello svantaggio ma anche, se ci si sofferma ad analizzarlo, della condizione umana.

La rappresentazione della persona fragile, in questo caso, è basata su una tendenza alla *patologizzazione della diversità*: essere una persona con disabilità, essere anziano, essere in qualche modo marginale è paragonabile ad essere affetto da una “patologia dell'esistenza”. Ciò non toglie che questa patologia possa essere presa in carico, curata, in qualche modo fatta oggetto di trattamenti che non sono necessariamente di per sé poco adeguati.

Tuttavia la rappresentazione che questo modello propone non riguarda soltanto le persone con disabilità, anziane o marginali. Quello che è interessante è anche l'altro termine del paragone: il paradigma infatti è basato sullo svantaggio relativo delle persone “fragili” rispetto ad un modello di normalità. Tuttavia, il modello di normalità a cui ci si riferisce è esso stesso una rappresentazione che non ha riscontri nella complessità della realtà.

Anche volendo mettere tra parentesi la forte componente di relativismo culturale insita nel concetto di normalità, non appena si prova ad approfondire questo concetto di normalità senza darlo per scontato ci si scontra inevitabilmente con il fatto che è prima di tutto questa condizione – quella di normale – a non rispondere alla complessità delle esistenze delle singole persone. Nelle esperienze delle persone, non vi è una separazione netta tra condizione di normalità e condizione di fragilità.

A partire da questi presupposti, si vede come un modello che si basi sulla costruzione di una categoria di persone (le persone fragili, le persone anziane, le persone con disabilità) “per differenza” rispetto ad un'altra, dove tutte e due sono artificiali, risulti poco efficace sia alla prova teorica che dal punto di vista dell'applicazione pratica (la costruzione di servizi socioeducativi).

Un modello di questo genere inoltre ha alcune implicazioni che riguardano strettamente il piano della relazione educativa.

Il piano che è maggiormente influenzato da un modello come quello descritto è quello delle relazioni di potere (strettamente legate alla dimensione dell'*empowerment*¹, così

¹ Cfr. *infra*, §5.

importante nella teoria educativa). Il modello “del bisogno” infatti implica necessariamente un particolare tipo di asimmetria.

Le *persone fragili* stanno sul piano di coloro che devono essere aiutati ed assistiti (dunque passivi), mentre sul piano di quelli che offrono (o pagano) l'aiuto e l'assistenza ci stanno gli altri, le *persone normali*. Questa rappresentazione del welfare è stata insistentemente diffusa nel recente periodo nel nostro paese. Le politiche sociali vengono sempre rappresentate come qualcosa che qualcuno paga per qualcun *altro*. Il discorso pubblico infatti non riguarda mai come costruire una società migliore per tutti quanto piuttosto *che cosa dare a chi*, chi deve pagare (chi fa la parte del “normale”), chi deve ricevere, a chi spetta, da chi, chi imbroglia, chi “scrocca” e così via.

Se ci si ferma un attimo a riflettere sull'esperienza quotidiana di ciascuno, tuttavia, si vede come questo modello rispecchi malamente la complessità della realtà. Se ciascuno pensa alla sua esperienza di vita, infatti, è evidente come le persone fragili non siano un gruppo definito e stabile, ma come la condizione di fragilità sia una delle possibilità che intervengono nell'esistenza di ognuno.

È fragile un bambino, e tutti siamo stati bambini, un anziano, e tutti ci auguriamo di diventare anziani. È fragile una donna incinta, una persona ammalata o convalescente. È fragile chi sta attraversando momenti difficili della vita, un lutto, una separazione, un licenziamento. Ciascuna di queste fragilità ha tanti aspetti: fisici, psicologici, sociali. A volte queste condizioni si presentano insieme generando situazioni complesse.

Il sistema di protezione sociale, il welfare, serve a fare in modo che tutti i cittadini siano protetti dal precipitare in condizione di povertà ed emarginazione estrema se attraversano una o più di queste condizioni (Castel 2004). Non esiste dunque un gruppo di persone che beneficia a priori della protezione e dell'assistenza ed un gruppo che non ne ha bisogno.

La rappresentazione totalmente asimmetrica delle politiche di presa in carico della fragilità, che propone un gruppo di cittadini “forti” che offre ed uno di cittadini “deboli” che riceve, è dunque poco fedele alla complessità della realtà.

2. Dai modelli ai servizi

Il *côté* organizzativo del modello culturale che abbiamo chiamato “welfare del bisogno” risponde ad uno schema bisogno-servizio.

A fronte di situazioni esistenziali complesse, questo modello propone risposte che non prendono in carico la complessità dell'essere umano, ma la singola questione problematica. Ci sono servizi per disabili, per tossicodipendenti, per anziani, per bambini, per genitori in difficoltà, per disoccupati. Se una persona si rivolge al servizio sociale, l'approccio dominante prevede di “decodificare” il bisogno, classificandolo in una delle categorie dei servizi esistenti, e inviare la persona al servizio corrispondente al “suo problema”. Si vede benissimo in questa procedura il presupposto di corrispondenza tra la situazione di fragilità e *l'elemento patologico*.

In questo momento storico, alcuni elementi sociali, economici e culturali offrono l'occasione per ripensare il modo in cui la società si occupa dei suoi cittadini. Questo ripensamento si muove su una china pericolosa: sotto il cappello della riorganizzazione, infatti, c'è il rischio concreto che si arrivi ad una cancellazione dei diritti sociali.

Questo rischio non va sottovalutato. D'altra parte, vi è anche la possibilità di rilanciare un modello di welfare che non "superi" l'idea di diritti ma che piuttosto si radichi in essa.

Possiamo chiamare questo secondo modello welfare "del diritto": un sistema che considera suoi obiettivi espliciti garantire l'accesso ai diritti sociali e civili per *tutte le persone*, a prescindere dalla loro classificazione come bisognose.

Non tutte le persone naturalmente hanno sempre bisogno di supporto per accedere a tutti i diritti sociali e civili. Alcune persone, in alcuni momenti o in maniera continuativa, necessitano di un supporto attivo per accedere ad uno o più diritti. In questo modello, il ruolo del welfare è supportare l'accesso e l'esercizio dei diritti per tutti i cittadini, non farsi carico della difficoltà individuale.

Si noti come cambia la prospettiva rispetto al modello descritto in precedenza: la persona fragile non è più portatore di un bisogno ma innanzi tutto titolare di un diritto.

Questo presupposto ha conseguenze sostanziali su tutti i livelli: dall'organizzazione dei servizi ai percorsi formativi per operatori, dalla rappresentazione mediatica all'organizzazione amministrativa, dal piano della distribuzione delle risorse al piano della relazione tra operatore e persona che si rivolge al servizio.

3. Dall'educazione del singolo al potenziamento della comunità: nuove strade per l'inclusione

Per passare da un modello individuale-ontologico di fragilità alla costruzione di servizi basati su un presupposto di uguaglianza (nel senso di *equality*, non di *similarity*), è necessario riconsiderare il senso della pedagogia speciale, come disciplina che si occupa delle persone in condizione di fragilità.

Cosa significa che l'obiettivo dell'educazione speciale è l'inclusione?

Significa che l'obiettivo dell'educazione speciale è rendere le persone con disabilità sufficientemente competenti, adeguate, normali, da poter essere incluse? Oppure significa che l'obiettivo dell'educazione speciale è rendere le comunità sufficientemente aperte e le reti forti da divenire davvero inclusive?

Si vede come, spostando questo cursore concettuale, cambia tutto, dai modelli teorici di riferimento alle pratiche, dagli assetti organizzativi alle gerarchie di potere tra le discipline.

Lo stesso concetto di inclusione va costantemente problematizzato, affinché non diventi soltanto un *upgrade* terminologico della parola integrazione (come è successo tra handicap e disabilità). Il concetto di inclusione va costantemente riproblematizzato perché è a rischio di diventare una "parola buona", ma vuota, che lascia irrisolte, nella sua incontrovertibile auspicabilità, ad esempio tutte le questioni relative al dibattito tra assimilazionismo e identità.

Se ammettiamo un modello di fragilità intesa come una condizione contingente (a prescindere dalla transitorietà), si può pensare di porre come obiettivo una comunità che sappia cogliere il contributo di tutti, che sappia mettere tutti in condizione di contribuire.

Per far sì che ciò avvenga occorre imparare, chi si occupa di ricerca *in primis*, nuove modalità di relazione con le comunità. Bisogna ribaltare il rapporto tra comunità locale e sistema dei servizi. Bisogna immaginare un sistema dove non sono più i servizi – in definitiva gli operatori – a definire e determinare le modalità dell'inclusione, ma dove è la comunità – attenta e consapevole – a chiedere e contribuire a costruire servizi adeguati agli obiettivi culturali di inclusione che essa stessa si è data. Cambiano gli equilibri, cambiano i ruoli.

Sono in gioco modelli di società e di educazione radicalmente diversi. E, di conseguenza, sono in gioco modelli di comunità radicalmente diversi. L'esperienza delle persone con disabilità può essere valorizzata come esperienza che arricchisce tutta la comunità. Su questo punto devono essere messi degli accenti non solo ideologici e teorici. Non serve solo dirlo, bisogna mostrarlo quotidianamente nel concreto delle esperienze. E non solo delle esperienze lontane, fatte da altri. Le buone prassi degli altrove sono importanti, ma lo sono nel momento in cui a partire da queste le comunità attivano percorsi interni di crescita. Bisogna portare la comunità a riflettere sulle proprie esperienze, e far maturare nelle persone e nelle famiglie la consapevolezza (non la mera nozione) che i percorsi di inclusione arricchiscono la comunità. Dimostrarlo da punto di vista scientifico è paradossalmente più semplice che mostrarlo nel concreto alle persone vere. Convincere del valore dell'inclusione tutti i professori di un convegno è compito banale rapportato a convincerne – davvero – tutti i baristi di una città. Ma quali dei due gruppi ha maggiore impatto sulla vite delle persone? Solo costruendo questo tipo di tessuto culturale si può poi immaginare un modello inclusivo di comunità.

4. *Accademia e comunità*

Chi fa ricerca ha un ruolo difficile e appassionante. Il territorio, la comunità, sono portatori di domande, di richieste, di istanze di innovazione talvolta anche molto specifiche. Tali istanze sono fondate su un sapere esperienziale che l'università ha il compito di raccogliere ed elaborare. Inoltre, il territorio possiede una vitalità, una forza viva che, in sinergia con la competenza dell'università, può muovere un cambiamento culturale autentico e profondo, contribuendo, ad esempio, a innovare la cura e la presa in carico delle persone fragili. È importante che in questo suo agire l'università non si sostituisca ai diversi soggetti, assumendone le mansioni e le specificità, ma ne rispetti la natura, funzionando piuttosto da attivatore di risorse. L'università ha la possibilità di svolgere tale ruolo poiché la sua visione può essere di ampio respiro; il suo sguardo, infatti, non è solo rivolto al locale e allo specifico, ma – grazie al confronto con la comunità scientifica internazionale – può rivolgersi a prospettive nuove e diverse.

Mettendo queste risorse al servizio del territorio, lo si può indurre a riflettere, in funzione degli obiettivi, su che cosa fa, sulle azioni, sulle pratiche, sulle iniziative che

mette in atto e sui modi che caratterizzano questo agire. Una delle peculiarità della ricerca, infatti, è la costante riflessione su ciò che si fa. Il ricercatore è abituato a procedere secondo una modalità autoriflessiva e ad applicare un metapensiero alle pratiche che mette in campo.

Il territorio può farsi luogo di pratiche che mettono in crisi il sapere dell'università: una crisi fertile, da cui possono nascere un nuovo sapere, nuovi orizzonti di ricerca, nuovi spunti.

Per qualificare meglio questi spazi, possiamo ricorrere a una metafora. Possiamo immaginare che esista anche nelle comunità, così come Vigotskij ha indicato esserci negli individui (Vigotskij 1978), una zona di *sviluppo prossimale*. Negli individui infatti, secondo Vigotskij, vi sono una zona detta di *sviluppo attuale* e una zona detta di *sviluppo prossimale*. La zona di sviluppo attuale è costituita da tutte le attività già acquisite: quello che l'educando sa già fare da solo. Nella zona di sviluppo prossimale, invece, sono situate le abilità che sono presenti in stato embrionale nella persona ma non si sono ancora sviluppate. Questa zona di sviluppo è detta prossimale e non semplicemente potenziale perché le abilità in questione sono già acquisite, solo necessitano di essere "attivate", mentre lo sviluppo potenziale è un concetto più lontano, dove si collocano le abilità che una persona potrebbe acquisire ma che ancora non ha. Perché le abilità passino dalla zona di sviluppo prossimale alla zona di sviluppo attuale, ovvero perché la zona di sviluppo attuale – le cose che sai fare – si allarghi, è necessario che qualcuno, di vicino ma più esperto, illustri o mostri la competenza in questione.

Come nel rapporto tra pari della *peer education*, in cui il rapporto con il pari aiuta ad entrare più facilmente nella zona di sviluppo prossimale, perché l'altro più competente è percepito come vicino, così l'università potrebbe essere il mediatore che accompagna la comunità dallo sviluppo prossimale allo sviluppo attuale.

5. La dimensione dell'empowerment

Strettamente connessa con questo modello culturale è la dimensione dell'*empowerment*. L'*empowerment*, individuale o collettivo, da alcuni anni ormai è univocamente considerato in letteratura e nel dibattito pubblico come qualcosa di desiderabile. Investito di questa desiderabilità, l'*empowerment* viene citato come esito degli interventi e dei modelli più disparati, senza che questo abbia sempre una corrispondenza con quanto verificato empiricamente.

Un elemento centrale, quando si ha a che fare con l'*empowerment*, è il tema del potere. La distribuzione del potere alle categorie fragili è infatti soggetta al paradosso del paternalismo: nel momento in cui è il soggetto forte a "dare potere" al soggetto fragile, questo è un potere di "serie b", che si colloca all'interno di un meccanismo che di per sé è asimmetrico (Barnes, Cotterell 2011).

Il superamento di questo paradosso implica in primo luogo una trasformazione del tipo di rapporto tra professionista e *utente*. L'esempio tipo di questa relazione è quella paziente-medico in cui il medico si propone di "dare *empowerment*" in un contesto di per

sé contraddittorio, dove il paradosso è dato dalla difficoltà di negoziare una relazione a fronte di una così marcata asimmetria (Barnes 1999).

Un modello alternativo di *empowerment* è invece quello connesso alla capacità di agire. In questo modello l'*empowerment* è inteso come un processo generativo che rinforza la capacità di agire delle persone che a loro volta aiutano gli altri a fare altrettanto attraverso, ad esempio, le forme associative. In questo modello la persona fragile sviluppa (non "riceve") il *potere di* prendere decisioni, svolgere azioni, fare scelte o lavorare con altri (Barnes, Bowl 2003). Questo tipo di *empowerment* può investire sia la dimensione individuale sia quella collettiva, ma è nell'interazione tra più persone che trova le sue espressioni più efficaci (*ibidem*). Come si vede siamo concettualmente molto vicini all'allargamento del set di *capability* (Trani, Dubois 2009).

In questo modo infatti si creano nuove opportunità di azione e la dimensione del potere non si gioca più nell'ambito del potere su qualcuno (il potere del medico sul paziente che il paziente deve in qualche modo "erodere") ma è piuttosto il potere di fare qualcosa *con* qualcuno. Qui si vede che la simmetria del rapporto non è una conseguenza dell'*empowerment*, quanto piuttosto un presupposto.

6. *Includere restituendo il naturale essere in comunità*

I percorsi di crescita culturale della comunità si sviluppano a partire da percorsi interni alla comunità stessa, che la contaminano con i loro effetti "collaterali". Caratteristica di questi effetti collaterali è che non colpiscono solo le persone direttamente coinvolte, ad esempio persone con disabilità e le famiglie, ma coinvolgono tutti gli attori della comunità, su una base territoriale piuttosto che relativa alle caratteristiche delle persone. Nell'individuare le priorità di diffusione di questi percorsi, basarsi su un sistema spaziale consente di attivare il percorso culturale in maniera trasversale e non "mirata".

Bisogna superare il modello per cui si attivano percorsi di accrescimento della consapevolezza solo per le persone che "tradizionalmente" hanno a che fare con la disabilità (insegnanti, educatori, genitori). Un modello concretamente inclusivo ha una base saldamente spaziale, cioè si sviluppa nel contesto di vita delle persone e coinvolge tutti gli attori di quel contesto. Esempi chiave delle tipologie di persone che è importante coinvolgere in un percorso culturale di comunità sono i commercianti, gli autisti dei pullman, gli impiegati della posta. Sono loro i perni della rete di comunità che include tutti noi, i nostri percorsi quotidiani sono costellati di incontri con queste persone. La scuola, la parrocchia, il gruppo scout vengono dopo, perché sono luoghi "intenzionali" di relazione, e quindi più facilmente soggetti al modellamento di queste relazioni.

È qui che l'educazione speciale perde la sua specialità e diventa, come in Ianes già nel 2005, cercare "strade speciali per bisogni normali".

Bisogna superare il concetto di *luogo di inclusione*, concetto che di per sé non ha molto senso. È una comunità ad essere inclusiva, non un luogo né tantomeno un servizio. L'inclusione non può essere qualcosa che si costruisce "ad hoc", è l'esito naturale di un percorso di crescita culturale che la comunità deve fare insieme. Non è il punto di partenza, ma il punto di arrivo. Il modello inclusivo non si può insegnare, perché nel

momento in cui io insegno dei comportamenti “artificiali” sto venendo meno al naturale *essere in comunità* proprio delle persone in quanto tali.

È proprio questo naturale “essere in comunità” che occorre che le persone con disabilità riguadagnino grazie al sostegno di tutti. A fronte di una deistituzionalizzazione che ha visto una sorta di “liberazione” dagli istituti, non ha corrisposto infatti una restituzione della dimensione naturale della relazione. È come se fosse rimasto un “istituto” dalle mura invisibili, costituito dalle innumerevoli relazioni mediate e artificiali che compongono la vita di una persona con disabilità. Esiste un substrato di relazioni informali, casuali, non mediate, che costituisce il terreno su cui costruiamo la nostra vita quotidiana. Il controllore del treno, la persona che ti chiede se il posto è libero, quello che ti chiede l’ora, il negoziante che vuole la moneta, addirittura la persona che ti chiede l’elemosina. Sono centinaia di relazioni casuali quotidiane a cui siamo esposti su cui non mettiamo l’attenzione ma che nutrono la nostra sensazione di essere nel mondo. Sono relazioni da cui le persone con disabilità sono escluse (avete mai chiesto l’ora ad una persona in carrozzina?). Così come sono escluse da decine di microdecisioni quotidiane, che rappresentano il lato concreto della libertà di cui gode chi non ha disabilità. Passare davanti ad un bar e decidere che mi va un caffè, indulgiare davanti allo scaffale per decidere il profumo del bagnoschiuma, chiamare un amico all’improvviso. Anche queste sono spesso dimensioni precluse alle persone con disabilità, il cui tempo è spesso diviso tra tempo vuoto e tempo strutturato in “attività”. Ancora, le persone con disabilità sono escluse, con una specie di “esenzione risarcitoria”, dalla dimensione del dare. È come se chi non ha una disabilità percepisse nella disabilità una dimensione di sofferenza per cui “automaticamente” queste vengono esentate dal donare (accettereste sul bus un posto offertovi da un ragazzo Down?).

Si capisce come tutto questo impedisca una reale inclusione, che, nuovamente, non può essere un processo mediato. Le persone con disabilità sono già tornate a casa. Nascono e crescono nelle famiglie e fanno parte della comunità. La visione per cui ci sarebbero da una parte la comunità e dall’altra le persone con disabilità da includere è un’immagine già distorta.

Attivare percorsi culturali delle comunità significa dunque creare le condizioni affinché le comunità possano, ognuna con le proprie specificità, costruirsi man mano una modalità aperta e spontanea di interazione con le persone con disabilità che ne fanno parte.

Bibliografia

- M. BARNES, (1999), *Utenti, carer e cittadinanza attiva*, trad. it. G. Lo Iacono, Erickson, Trento 1999.
- M. BARNES, P. COTTERELL (a cura di, 2011), *Critical perspectives on user involvement*, Policy Press, Bristol 2011.

- M. BARNES, R. BOWL (2003), *Empowerment e salute mentale*, trad. it. P. Boccagni, Erickson, Trento 1999.
- T. BURCHARDT (2004), *Capabilities and disability: the capabilities framework and the social model of disability*, in “Disability and society”, 19(2004), pp. 735-751.
- R. CASTEL (2004), *Insicurezza sociale. Che significa essere protetti?*, Einaudi, Torino 2004.
- N. CURTO, C. MARCHISIO (2013), *Creare capacità attraverso le associazioni. Verso nuovi modelli di sostegno al progetto di vita*, in “Formazione e Insegnamento”, 9 (2013), pp. 217-224.
- D. GOODLEY, M. MOORE (2000), *Doing disability research: activist lives and the academy*, in “Disability and society”, 15 (2000), pp. 861-882.
- D. IANES (2005), *La speciale normalità*, Erickson, Trento 2006.
- R. LANG (2009), *The United Nations Convention on the rights and dignities of persons with disability: a panacea for ending disability discrimination?*, in “Alter. European journal of disability research”, 3 (2009), pp. 266-285.
- M. LEONARDI (2009) *Defining disability – Re-defining policy*, in “International Journal of Integrated Care”, 9 (2009).
- R. MEDEGHINI, E. VALTELLINA (2006), *Quale disabilità? Modelli, culture, inclusione*, Franco Angeli, Milano 2006.
- M. NUSSBAUM, A.K. SEN (1993), *Capability and well-being. In the quality of life*, Oxford University Press, New Dehli 1993.
- ONU-ORGANIZZAZIONE DELLE NAZIONI UNITE (2006), *Convenzione per i diritti delle persone con disabilità*, http://www.governo.it/GovernoInforma/Dossier/giornata_disabilita_2013/convenzione_onu.pdf
- M. PRIESTLEY, L. WADDINGTON, C. BESSOZI (2010), *New priorities for disability research in Europe: towards a user-led agenda*, in “Alter. European journal of disability research”, 4 (2010), pp. 239-255.
- T. SHAKESPEARE (2006), *Disability rights and wrongs*, Routledge, London 2006.
- L. TERZI (2003), *A Capability Perspective on Impairment, disability and special needs: towards social justice in education. Paper prepared for the 3rd Conference on the Capability Approach: From Sustainable Development to Sustainable Freedom - Pavia, Italy, 7-9 September 2003*, <http://www-3.unipv.it/deontica/sen/papers/Terzi.pdf>
- L. TERZI (2005), *Beyond the dilemma of difference: the capability approach to disability and special educational needs*, in “Journal of Philosophy of education”, 39 (2005), pp. 443-459.
- J.F. TRANI, J.L. DUBOIS (2009), *Extending the capability paradigm to address the complexity of disability*, in “Alter. European journal of disability research”, 3 (2009), pp. 192-218.

Paolo Bianchini

IL LIBRO PER LA SCUOLA TRA DIDATTICA, POLITICA ED ECONOMIA

Abstract

One cannot speak of schools without immediately thinking of textbooks. They have become central in the lives of schools of all levels and kinds because they perform various functions: they offer a selection of the pieces of knowledge that is worth transmitting; they help teaching and learning on the side of instructors and students; they ensure relations with disciplinary research. For this reason, today multiple interests—didactic, economic, disciplinary, and scientific—are focused on textbooks. One question that should be crucial when writing and choosing a textbook has however been placed on the backburner: Is the textbook capable of contributing to the formation of a critical citizen?

Ogni anno, milioni di famiglie in tutto il mondo inaugurano l'inizio delle attività scolastiche recandosi in libreria, o al supermercato, per acquistare i manuali scolastici dei propri figli. Si tratta di un rito ormai consolidato, che i genitori affrontano con un misto di orgoglio e rabbia, dati i costi spesso tutt'altro che popolari dei libri scolastici. Ma si tratta anche di una ritualità che nasconde storie e implicazioni difficili da immaginare per i non addetti ai lavori.

Innanzitutto, può essere utile sapere che l'utilizzo di libri pensati e scritti appositamente per la scuola è un fenomeno relativamente recente. Infatti, il manuale scolastico così come siamo abituati a concepirlo oggi è il prodotto dello sforzo operato dagli Stati europei nella diffusione dell'istruzione a tutti gli strati della popolazione per mezzo della scuola. Tale sforzo si colloca storicamente nei primi decenni dell'Ottocento, con l'eccezione dell'Impero asburgico, che sin dagli anni Settanta del Settecento concepì l'alfabetizzazione come un potente strumento di formazione della cittadinanza e di orientamento dell'opinione pubblica. Non che prima non esistessero libri per lo studio o che non si pensasse alla formazione del cittadino, anzi! Però, i testi non erano espressamente pensati per la scuola. E il buon cittadino non veniva formato in aula, ma in parrocchia¹.

¹ Esiste ormai un'ampia letteratura sulle origini e gli sviluppi anche recenti dell'editoria scolastica, tanto a livello internazionale quanto per il caso italiano. A titolo d'esempio si veda M. GALFRÈ, *Storia dell'editoria scolastica e storia dell'editoria*, in "La fabbrica del libro", XI (2/2005), pp. 2-7; vedi anche E. MARAZZI, *L'editoria scolastico-educativa e la ricerca storica. Il caso italiano*, in "Società e storia", 138 (2012), pp. 823-851 e G. CHIOSSO, *I libri di testo e l'editoria scolastica*, in ID., *Alfabeti d'Italia. La lotta contro l'ignoranza nell'Italia unita*, SEI, Torino 2011, pp. 265-307.

Fino alla prima metà dell'Ottocento, l'apprendimento della lettura e della scrittura avveniva solitamente su testi non nati per la scuola: catechismi, opere devozionali, e tutti quei libri che potevano essere reperiti senza costi aggiuntivi presso tutte le famiglie o le parrocchie, costituirono a lungo il banco di prova su cui allievi più o meno giovani cercarono di penetrare i misteri della lettura e della scrittura. Più esplicitamente rivolti all'insegnamento erano invece i testi utilizzati per l'insegnamento secondario, anche se la specializzazione per tipo di istituto e ordine di classe rappresentò per molto tempo una rarità.

Esistono alcune differenze essenziali tra un manuale e un libro d'istruzione: la prima è proprio che il manuale è esplicitamente pensato per un uso scolastico, quindi per essere utilizzato in classe, con l'ausilio diretto o indiretto di un insegnante, mentre il secondo poteva essere utilizzato a casa con il precettore o per lo studio autonomo. L'uso all'interno di un'aula obbliga, poi, l'autore di un manuale scolastico a tenere conto della gradualità dell'apprendimento tra le classi e delle differenti età e capacità cognitive degli studenti; il libro d'istruzione, invece, si rivolgeva a un pubblico generico, spesso indicato come "jeunesse étudiante" o "gens de monde".

Non a caso, il libro su cui la maggior parte dei bambini – ricchi e poveri – imparava a leggere prima della nascita della scuola per tutti era il catechismo, che aveva il doppio vantaggio di iniziare i giovani lettori all'alfabeto per mezzo di parole semplici raccolte in un susseguirsi di domande e risposte, e di inculcare nelle loro tenere menti precetti utili a divenire cristiani devoti e sudditi obbedienti. Altri libri con cui i bambini – e gli adulti – che imparavano a leggere e scrivere venivano a contatto, e che spesso erano destinati a rimanere gli unici che avrebbero sfogliato nel corso della loro vita, avevano per titolo *recueil*, *jardin*, *précis* o ancora *abrégé*, *méthode*, *rudiments*.

Il manuale scolastico così come abbiamo imparato a conoscerlo, specializzato per classe e materia, si affermò lentamente e si diffuse con l'allargamento dell'obbligo scolastico a fasce sempre più ampie della popolazione, oltre che con la conseguente messa a punto di programmi scolastici più dettagliati e raffinati. Come ha sintetizzato bene Alain Choppin, «l'existence du manuel scolaire, tel qu'on l'entend aujourd'hui, nécessite en effet un ensemble de conditions qui ne sont pas toutes remplies en France avant la fin de l'Ancien Régime: des classes recevant un enseignement commun (l'enseignement dit simultané), une structuration des contenus en disciplines autonomes, la possession par l'élève d'un livre»².

Serviva, in effetti, soprattutto una nuova concezione della scuola. Bisognava che prima i governi e l'opinione pubblica poi le affidassero la trasmissione dei propri principi e dei propri ideali alle generazioni più giovani, attribuendole quasi un valore sacro. Divenuta, così, un obbligo, dopo essere stata per brevissimo tempo, grazie alla Rivoluzione, un diritto, l'istruzione è stata oggetto di crescente attenzione da parte delle autorità. Il libro scolastico, così come l'insegnante, è da allora considerato come il principale veicolo dei valori essenziali trasmessi dalla scuola e, per questo, i governi si sono sempre preoccupati di tenerlo sotto controllo, regolamentandone i contenuti, censurandolo e spesso gestendone direttamente la produzione.

² A. CHOPPIN, *Le manuel scolaire, une fausse évidence historique*, in "Histoire de l'Education", 117 (2008), p. 38.

Se oggi come ieri i manuali costituiscono necessariamente il frutto di una selezione, il problema è che, soprattutto per discipline come la storia, la geografia o le scienze umane in generale, le scelte operate sulla base degli interessi politici del momento risultano particolarmente limitanti. Allo stesso modo, per le scienze esatte è nociva una discriminazione dei contenuti effettuata sulla base di convinzioni religiose.

Un esempio è offerto dalla celeberrima *Histoire de France* del gesuita Jean-Nicolas Loriquez, passato alla storia come autore della frase secondo cui «Napoleon n'était qu'un marquis – le marquis de Bonaparte – lieutenant général au service de Louis XVIII, dont il conduisit les armées à Vienne»³. In realtà, il passo non è reperibile in nessuno dei suoi numerosi manuali, ma servì ai liberali a portare l'attenzione dell'opinione pubblica sulle scuole che la Compagnia di Gesù aveva riaperto clandestinamente in Francia dopo la Restaurazione e a fare in modo che venissero chiuse. Quello che è vero, invece, è che, non diversamente da altri scrittori scolastici del tempo, Loriquez cambiò più volte il giudizio su Napoleone, a seconda del governo che regnava sulla Francia. Nelle edizioni dell'*Histoire de France* anteriori al 1814, Bonaparte veniva presentato come «un général, déjà fameux par ses exploits», capace di «délivrer la France des tyrans qui la couvraient de sang, de ruines et de terreur, apaiser les dissensions intérieures et repousser les ennemis du dehors»⁴. Le edizioni successive a Waterloo furono ristampate senza alcun cambiamento sino alla fine dell'Ottocento, con l'eccezione del finale della storia, nel quale lo stesso generale veniva descritto come un “nouvel Attila” in preda «à toutes les fureurs de l'ambition jusqu'au moment marqué par la Providence, où les peuples vaincus, reprenant leur ancien courage, se réunissent pour l'accabler. La main de Dieu le frappe, il succombe et disparaît»⁵.

Naturalmente esistono decine di esempi più recenti che possono attestare l'influenza della politica sull'editoria scolastica: è sufficiente confrontare un manuale di storia contemporanea in uso in una scuola americana con un omologo russo per farsi un'idea molto differente su come andò la Seconda Guerra Mondiale. Se in buona parte dell'Occidente la vittoria sulla Germania nazista viene presentata come il frutto della progressiva liberazione dell'Europa da parte delle truppe statunitensi e dei movimenti di resistenza nazionali, nei Paesi dell'ex blocco sovietico i libri di storia insistono sull'altrettanto innegabile ruolo avuto dal popolo russo prima e dall'Armata Rossa poi. Queste differenze non vanno considerate come residui bellici della Guerra Fredda, destinati, quindi, necessariamente a essere rimossi con il tempo, ma come diverse letture della realtà, tutte più o meno veritiere per quanto più o meno parziali. E soprattutto molto difficili da correggere, poiché sono profondamente radicate anche in chi decide i programmi scolastici, in chi scrive i libri di testo e in chi li spiega.

Troppo spesso, infatti, anche gli insegnanti dimenticano che i manuali non contengono la realtà, ma una sua interpretazione, parziale, mutevole e soprattutto opinabile. La sua natura pedagogica impone al libro scolastico di essere facilmente

³ Sull'accusa a Loriquez, che ebbe una notevole fortuna e alimentò una lunga *querelle* tra liberali e conservatori nella Francia della Restaurazione, cfr. C. LORIQUEZ, *A-t-on calomnié le P. Loriquez en lui attribuant la phrase: Le marquis de Buonaparte, etc. Réponse au journal "l'Intermédiaire"*, Dubois, Reims 1870.

⁴ N. LORIQUEZ, *Histoire de France*, Rusand, Lyon 1810³, p. 115.

⁵ N. LORIQUEZ, *Histoire de France*, Rusand, Lyon 1815⁵, p. 117.

comprensibile, al fine di fornire al lettore quelle conoscenze di base che egli potrà approfondire in seguito. Spesso, però, un seguito non c'è, nel senso che molte persone non hanno occasione di riprendere e analizzare più in profondità ciò che hanno appreso sui banchi di scuola. Poiché nei paesi dell'OCSE circa il 29% della popolazione abbandona gli studi una volta terminata la scuola dell'obbligo, per quasi tre persone su dieci la conoscenza del mondo, in merito alla storia nazionale e internazionale, alla geografia, al funzionamento del proprio Stato, piuttosto che alla matematica e alla geometria, dipende da ciò che hanno imparato sui manuali⁶. In altri Paesi la situazione è ancora più critica: nel 2010 un'indagine governativa ha rivelato che l'88% delle famiglie egiziane non possiede altri testi che quelli scolastici⁷.

Da questi dati si potrebbe dedurre che la scuola dell'obbligo e i libri scolastici fanno bene il loro dovere, in quanto forniscono a tutti un'istruzione di base. Tuttavia, tale formazione comporta anche due problemi macroscopici: il primo è che si presta a essere dimenticata in fretta, dando luogo a quella che è ormai considerata a ragione come la nuova piaga dei paesi industrializzati, ovvero l'analfabetismo di ritorno; il secondo è di non servire da stimolo a studi ulteriori, ma di cristallizzare saperi parziali, pregiudizi, miti, quando non falsità, difficili da sradicare.

Il fatto che anche il migliore e il più accurato dei manuali sia costretto a una certa semplificazione costituisce allo stesso tempo il suo principale difetto, ma anche la sua caratteristica più importante per chi si occupa di scuola e di istruzione. Fu soprattutto la scolarizzazione di massa, con tempi diversi a seconda dei paesi europei, ma in generale a partire dalla metà del XIX secolo, a fare del libro per la scuola un oggetto su cui si concentrarono non solo gli interessi della politica, ma anche quelli della pedagogia e ancor più degli editori. Intellettuali e insegnanti cercarono, in particolare, di rispondere alle esigenze didattiche di docenti e allievi, sperimentando nuove metodologie e innovativi strumenti d'insegnamento. I governi si preoccuparono sia di definire curricula coerenti con il modello di cittadino – o più spesso di suddito – che intendevano trasmettere, sia di passare ciclicamente al vaglio i manuali in commercio, al fine di censurare contenuti potenzialmente pericolosi o comunque non in linea con le prescrizioni ministeriali. Gli editori, infine, cercarono di sfruttare le grandi potenzialità del mercato scolastico, teoricamente inesauribile, ad alto tasso di aggiornamento, ma a basso contenuto tecnologico, per lo meno sino a qualche decennio fa.

I manuali costituiscono, infatti, materiali di consumo con una vita di poco più lunga rispetto a quella del resto del corredo scolastico, come penne, quaderni e matite: vengono utilizzati per un anno o poco più, vanno aggiornati frequentemente, non sono considerati oggetti di valore e, quindi, non vengono conservati e neppure trattati con particolare riguardo, al contrario di come si fa normalmente con altri generi librari, come romanzi o saggi. Il fenomeno delle frequenti riedizioni, anche quando non proprio

⁶ Il dato emerge anche dall'ultimo rapporto annuale pubblicato per cura dell'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE): *Education at a Glance 2013. OECD Indicators* ([http://www.oecd.org/edu/eag2013%20\(eng\)--FINAL%2020%20June%202013.pdf](http://www.oecd.org/edu/eag2013%20(eng)--FINAL%2020%20June%202013.pdf)).

⁷ Il dato è emerso da un'indagine del governo egiziano ed è riportato in un approfondito articolo intitolato *Textbooks round the world. It ain't necessarily so*, apparso su "The Economist", 13 ottobre 2012 (<http://www.economist.com/node/21564554>).

indispensabili, sommato alla presenza di esercizi da eseguire direttamente sul testo, disincentivano, poi, il mercato dell'usato e alimentano, invece, i nuovi acquisti.

In realtà, quello della produzione e della vendita è probabilmente l'ambito nel quale i libri scolastici hanno subito le trasformazioni più rilevanti. In Antico Regime non erano infrequenti casi come quelli dei libri scritti per le *petites écoles* de Port Royal da Claude Lancelot e Antoine Arnaud alla fine del Seicento e utilizzati nelle scuole di tutt'Europa ancora nell'Ottocento. Un tempo i manuali rimanevano in commercio anche per decenni, sino a che non risultavano inutilizzabili a causa del passaggio tra le mani di generazioni di studenti. Agli stampatori costavano poco e da un punto di vista tecnologico non erano più impegnativi di altri generi librari, dato che non avevano immagini né caratteri particolari che li distinguessero da un breviario o da un romanzo.

Per questi motivi, buona parte della storia del libro per la scuola non è stata scritta con i caratteri delle case editrici specializzate; al contrario, accanto a pochi editori molto qualificati, nati intorno alla metà dell'Ottocento, il mercato scolastico è stato soprattutto frequentato da centinaia di tipografi, stampatori, librai, piccoli editori, che per secoli hanno utilizzato il libro per la scuola come uno dei tanti generi utili a far quadrare il bilancio. Come per i loro colleghi moderni, l'interesse nei confronti della scuola non rispondeva a progetti educativi o culturali, ma a soddisfare le esigenze di ristretti mercati locali, pubblicando le lezioni di un insegnante del liceo cittadino o ristampando per l'ennesima volta un libro in uso da decenni presso un collegio gestito da un ordine religioso. Almeno sino alla fine della Seconda Guerra Mondiale, sono stati proprio gli editori occasionali a costituire l'ossatura del mercato scolastico, anche se nel frattempo erano sorti un po' ovunque in Europa editori specializzati.

Infatti, anche gli editori più importanti erano soliti riservare una parte del loro catalogo ai libri per la scuola, poiché garantivano un ritorno economico che avrebbe colmato iniziative meno fortunate. I piccoli stampatori, invece, si dedicavano alla stampa di semplici abbecedari e di sillabari, un genere reputato di basso livello e affidato agli artigiani meno attrezzati ma che garantiva guadagni sicuri, dato che tutti i bambini ne avevano bisogno. Altri editori ancora, sin dai primi dell'Ottocento, avevano cominciato a occuparsi di libri di lettura e ricreativi.

Fu solo dagli anni Quaranta e Cinquanta dell'Ottocento che comparvero case editrici che si rivolgevano alla scuola in maniera prioritaria, se non esclusiva, con spiccati progetti culturali e pedagogici e talvolta anche politici. Nacque così l'editore scolastico tout-court, che assunse una fisionomia prettamente imprenditoriale, facendosi promotore di iniziative culturali ed editoriali di maggiore respiro, oltre che di notevole valore educativo. Egli tendeva generalmente a stabilire rapporti privilegiati non solo con i collaboratori più prestigiosi, fossero essi pedagogisti di grande notorietà o docenti specializzati nella produzione di libri di testo, ma anche con lobbies particolarmente influenti, come le associazioni professionali e le scuole normali. La pubblicazione di manuali divenne allora solo una delle molteplici attività dell'editore scolastico, che si dedicava anche alla stampa di periodici e di bollettini per insegnanti e studenti, alla produzione di attrezzature scolastiche, come lavagne, banchi e cartelloni murali, alla gestione di librerie, all'organizzazione di eventi culturali e formativi. Inoltre, per superare la concorrenza sempre più agguerrita, le case editrici più influenti stabilirono intensi e

talvolta equivoci rapporti con i ministeri dell'Educazione, al fine di ottenere commesse governative e di conoscere in anticipo gli orientamenti ministeriali in merito ai programmi. Queste imprese monopolizzarono gradualmente il mercato, senza riuscire, però, ad abbattere la concorrenza di tipografi e stampatori locali, che continuarono a svolgere un ruolo di primo piano nella produzione di libri per la scuola a livello locale.

È solo con estrema lentezza, ovvero negli ultimi decenni del Novecento, che il mercato scolastico, che aveva rappresentato una fonte di guadagno pressoché certa per tutti coloro che vi si dedicavano, rallentò la propria crescita e richiese maggiori capacità di penetrazione tra un pubblico assuefatto e competente, determinando una selezione degli editori, a vantaggio di quelli più forti e specializzati. Il primo effetto fu che le imprese più piccole e meno attrezzate vennero a poco a poco espulse dai circuiti scolastici, poiché sempre meno capaci di soddisfare le richieste delle scuole e dei ministeri. Più recentemente si è assistito alla nascita di gruppi editoriali, veri e propri colossi dell'editoria, che riuniscono più marchi specializzati nei libri educativi e scolastici pur conservandone i marchi al fine di fidelizzare la clientela. Si pensi ad Hachette Éducation, Albin Michel e Editis per la Francia, a Springer e al Verlagsgruppe Georg von Holtzbrinck in Germania, al Macmillan Publishing Group in Inghilterra, a De Agostini, Edmond-Le Monnier e Rizzoli per l'Italia, a Santillana-Prisa e Planeta (proprietaria tra l'altro di Editis) in Spagna.

Del resto, quello scolastico è un mercato che non può che fare gola: nella sola Francia ammonta a oltre 35 milioni di volumi stampati e venduti annualmente con un fatturato che si aggira intorno ai 300 milioni di euro. Si tratta probabilmente di cifre destinate in breve tempo a diventare marginali o quasi se confrontate con quelle di Paesi come l'India, il Brasile o la Cina, dove non solo l'economia, ma anche l'istruzione è in fase di espansione. Non a caso, pressoché tutti i grandi gruppi appena citati si sono premurati di acquisire case editrici, oltre che in Europa, nei Paesi in via di sviluppo, utilizzando i marchi autoctoni sia per esportare i propri prodotti sia per meglio rispondere alle richieste dei governi locali. Nello stesso tempo, strategie analoghe vengono messe in atto anche nelle nazioni che sino a poco tempo fa si limitavano a importare i manuali. Un esempio calzante è quello del Brasile, dove gruppi nazionali a cui spesso partecipano anche capitali stranieri, come il Grupo IBEP, il Grupo Saraiva, il Grupo Abril, competono sul ricco mercato locale con i grandi gruppi internazionali.

Alcuni di questi gruppi sono controllati da società finanziarie e operano contemporaneamente in diversi continenti per mezzo di marchi e holding di cui è quasi impossibile seguire le ramificazioni. Si tratta della fase più recente di una globalizzazione del manuale scolastico, che va di pari passo con quella della scuola nel suo complesso, che, in realtà, ha avuto inizio quasi cinquecento anni fa, con la colonizzazione e l'evangelizzazione, che hanno imposto a tutto il mondo i modelli formativi e didattici tipici dell'Occidente. Per secoli, infatti, le colonie hanno importato non solo i classici della letteratura dalla madrepatria, ma anche i libri di testo, continuando a servirsi degli editori europei anche dopo avere conseguito l'autonomia.

Certamente, quello dell'uniformità dei manuali scolastici a livello planetario è un problema serio, che va considerato come l'ennesimo effetto dell'appiattimento culturale prodotto da un certo modo di intendere la globalizzazione. Allo stesso modo, il

fenomeno della monopolizzazione dell'editoria scolastica rischia di nuocere a un settore nel quale la pluralità e ancor più la diversità dell'offerta sono sinonimi di qualità e di ricchezza.

Restano, però, aperte altre questioni. Una è particolarmente urgente, ma rischia di essere dimenticata, poiché riguarda aspetti non contingenti, anche se determinanti per il futuro prossimo dell'umanità. Si tratta della finalità educativa dei manuali, oltre che dei sistemi scolastici. Al centro dell'attenzione oggi stanno le questioni tecniche, come la coerenza con le prescrizioni ministeriali, la ricchezza dei supporti multimediali, i costi, mentre non ci si interroga più su quello che dovrebbe essere il modello di uomo e di cittadino da trasmettere a scuola.

Per questo motivo, paradossalmente i manuali riescono meno utili proprio nella trasmissione di quella che dovrebbe essere la materia cardine intorno a cui ruota la scuola e che più dovrebbe interessare allo Stato: l'educazione civica e la formazione della cittadinanza. In realtà non si tratta di un paradosso: attualmente gli sforzi di tutti gli attori che ruotano intorno alla scuola e ai manuali, autori, editori, insegnanti e governi (perlomeno nei Paesi democratici), sono rivolti ai contenuti disciplinari, al curriculum, alla didattica e al marketing dei libri per la scuola. L'effetto più evidente è che il manuale di educazione civica ha per i ragazzi lo stesso valore che ha quello di religione: va comprato, ma non va mai aperto. E in un'epoca nella quale la fiducia nei confronti della scuola vacilla sempre più, il rito dell'acquisto dei manuali piuttosto che segnare l'inizio di un nuovo anno scolastico, con le sue gioie e i suoi dolori, costituisce il necessario, ma appagante tributo al consumismo.

STUDI

Christian Danz

ERZIEHUNG DES MENSCHENGESCHLECHTS.
EINE ERINNERUNG AN LESSINGS GLEICHNAMIGE SCHRIFT

Abstract

This essay explores Lessing's conception of an education of the humankind in the context of the historical problems of its time, and asks about its meaning for the current debate on religious pluralism. Its ambition to lead to a tolerant relation to religions constitutes a standing challenge for the 21st century also. Moreover, this issue can no longer be addressed through the notion of a rational religion but rather only through the development of reflexivity in the religious traditions themselves.

Im Jahre 1780 erschien Gottlob Ephraim Lessings kurze Abhandlung *Die Erziehung des Menschengeschlechts*. In ihr deutet er die Offenbarungsgeschichte als menschheitlichen Erziehungsprozess. „Erziehung ist Offenbarung, die dem einzeln Menschen geschieht; und Offenbarung ist Erziehung, die dem Menschengeschlechte geschehen ist, und noch geschieht“¹. Den unmittelbaren problemgeschichtlichen Kontext der Schrift sowie der in ihr vorgenommenen Umformulierung des Offenbarungsbegriffs bildet der sogenannte Fragmentenstreit. Ausgelöst wurde er bekanntlich von dem Wolfenbütteler Bibliothekar selbst. In den Jahren 1774 bis 1778 publizierte er sieben Fragmente aus dem Nachlass-Manuskript der *Apologie* des Hamburger Orientalisten Hermann Samuel Reimarus². Deren Veröffentlichung bildete den Höhepunkt des Streits über den Status der positiven

¹ G.E. LESSING, *Die Erziehung des Menschengeschlechts*, in DERS., *Freimäurergespräche und anderes. Ausgewählte Schriften*, Kiepenheuer, Weimar/Leipzig 1981, S. 81-103, hier § 2, S. 82 (im Folgenden werden von der Erziehungsschrift sowohl die Paragraphen als auch die Seitenzahlen angegeben). Zu Lessings Religionsphilosophie vgl. K. ANER, *Die Theologie der Lessingzeit*, Olms, Halle 1929; D. CYRANKA, *Lessing im Reinkarnationsdiskurs. Eine Untersuchung zu Kontext und Wirkung von G.E. Lessings Texten zur Seelenwanderung*, V&R Unipress, Göttingen 2005; C. BULTMANN/F. VOLLHARDT (Hrsg.), *Lessings Religionsphilosophie im Kontext. Hamburger Fragmente und Wolfenbütteler Axiomata*, De Gruyter, Berlin 2011.

² [H.S. REIMARUS,] *Fragmente des Wolfenbüttelschen Ungenannten. Bekanntgemacht durch G.E. Lessing*, Braunschweig 1774-78. Das Manuskript der *Apologie* des Hamburger Orientalisten wurde erst 1972 vollständig ediert. H.S. REIMARUS, *Apologie oder Schutzschrift für die vernünftigen Verehrer Gottes*, 2 Bde., hrsg. v. G. Alexander, Insel, Frankfurt a.M. 1972. Zu Reimarus vgl. D. KLEIN, *Hermann Samuel Reimarus (1694-1768). Das theologische Werk*, Mohr Siebeck, Tübingen 2009. Zu Lessings Stellung in der Aufklärungstheologie vgl. A. BEUTEL, *Aufklärung in Deutschland*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2006, S. 317-322; DERS., *Gottbold Ephraim Lessing und die Theologie der Aufklärung*, in C. DANZ (Hrsg.), *Schelling und die Hermeneutik der Aufklärung*, Mohr Siebeck, Tübingen 2012, S. 11-28. Zum Verhältnis von Lessing und Reimarus vgl. H. GRAF REVENTLOW, *Die Auffassung vom Alten Testament bei Hermann Samuel Reimarus und Gottbold Ephraim Lessing*, in „Evangelische Theologie“, 25 (1965), S. 429-448.

Offenbarungsreligion und ihres Verhältnisses zur natürlichen Religion³. Lessings Erziehungsschrift, deren erste 53 Paragraphen er bereits in den *Gegensätzen des Herausgebers* veröffentlicht hatte⁴, darf ebenso wie das ein Jahr zuvor erschienene Drama *Nathan der Weise*⁵ als Kommentar zu dieser literarischen Streitsache gelten. Wie in den *Gegensätzen* ist auch in der Schrift von 1780 das Verhältnis von Autor und Text mehrschichtig. Lessing inszeniert sich als Herausgeber der Abhandlung und nicht als deren Autor, sodann lässt das Augustin-Motto, welches er der Schrift voranstellte, den geltungstheoretischen Anspruch der Schrift bewusst in der Schwebe⁶.

Die Erziehungsschrift markiert ohne Zweifel einen Höhepunkt in den Kontroversen über die geoffenbarte und die natürliche Religion. Lessing unternimmt in ihr den Versuch einer Würdigung der geschichtlichen Religionen in ihrer Vielfalt, indem er ihnen eine spezifische Funktion für die Herausbildung einer universalen ethischen Menschheitsreligion beimisst. Es verwundert deshalb nicht, wenn die Schrift auch in den gegenwärtigen Debatten über einen angemessenen Umgang mit dem religiösen Pluralismus im Fokus der Aufmerksamkeit steht⁷. Programm sowie Grenzen von Lessings Deutung der Religionsgeschichte sind das Thema der folgenden Überlegungen. In einem ersten Abschnitt ist kurz auf die methodischen Grundlagen der Erziehungsschrift einzugehen und sodann auf die inhaltliche Durchführung des Programms. Abschließen möchte ich mit einer kurzen Würdigung von Lessings Erziehungsprogramm.

1. Die religionstheoretischen Voraussetzungen der Erziehungsschrift

In der Erziehungsschrift hat Lessing seine bisherige religionsphilosophische Position modifiziert. Die Abhandlung unterscheidet sich in mehrfacher Hinsicht von seinen Stellungnahmen zu positiver Religion und Theologie aus den vorangegangenen Jahren⁸. Vor allem die positiven Religionen erfahren in der Schrift von 1780 eine Neubewertung. Bereits der der Erziehungsschrift vorangestellte *Vorbericht des Herausgebers* deutet das an. Lessing fragt hier: „Warum wollen wir in allen positiven Religionen nicht lieber weiter nichts, als den Gang erblicken, nach welchem sich der menschliche Verstand jedes Orts einzig und allein entwickeln können, und noch ferner entwickeln soll; als über eine

³ Vgl. hierzu C. VOIGT, *Der englische Deismus in Deutschland. Eine Studie zur Rezeption englisch-deistischer Literatur in deutschen Zeitschriften und Kompendien des 18. Jahrhunderts*, Mohr Siebeck, Tübingen 2003.

⁴ G.E. LESSING, *Gegensätze des Herausgebers*, in DERS., *Werke in drei Bänden*, Bd. 3: *Geschichte der Kunst, Theologie, Philosophie*, Winkler, München/Wien 1982, S. 327-348.

⁵ Vgl. hierzu V. LEPPIN, *Das Theater als Kanzel. Beobachtungen zu einer absichtsvollen Bemerkung Lessings*, in „Zeitschrift für Theologie und Kirche“, 96 (1999), S. 77-93; C. BULTMANN/B. SIWCZYK (Hrsg.), *Tolerant mit Lessing. Ein Lesebuch zur Ringparabel*, Evangelische Verlagsanstalt, Leipzig 2013.

⁶ Vgl. G.E. LESSING, *Die Erziehung des Menschengeschlechts*, S. 81: „Haec omnia inde esse in quibusdam vera, unde in quibusdam falsa sunt.“

⁷ Vgl. nur R. BERNHARDT, *Ein neuer Lessing? Paul Knitters Theologie der Religionen*, in „Evangelische Theologie“, 49 (1989), S. 516-528.

⁸ Vgl. hierzu F. VOLLHARDT, *Kritik der Apologetik. Ein vergessener Zugang zum Werk G.E. Lessings*, in P.-A. ALT/A. KOŠENINA/H. REINHARDT/W. RIEDEL (Hrsg.), *Prägnanter Moment. Studien zur deutschen Literatur und Klassik. Festschrift für Hans-Jürgen Schings*, Königshausen & Neumann, Würzburg 2002, S. 29-47.

derselben entweder lächeln, oder zürnen?⁹ Die Bedeutung der positiven Religion gegenüber der Vernunftkenntnis ist das Thema der Schrift. Virulent war das Verhältnis von geoffenbarter und natürlicher Religion sowohl in der apologetischen Diskussion der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts als auch in den *Fragmenten des Wolfenbüttelschen Ungenannten*. Reimarus hatte in dem von Lessing veröffentlichten Fragment *Daß die Bücher A.T. nicht geschrieben worden, eine Religion zu offenbaren* die Offenbarungsqualität des Alten Testaments bestritten. Da es die Lehre von der Unsterblichkeit der Seele nicht kenne, könne die alttestamentliche Religion auch nicht als eine solche gelten. Ihr fehle mit jenem Lehrstück ein grundlegender Bestandteil der natürlichen Religion¹⁰. Die Argumente, welche Lessing in der Erziehungsschrift für den Offenbarungscharakter des Alten Testaments entwickelt, finden sich bereits in seinen *Gegensätzen des Herausgebers*. Der Sache nach formulieren sie eine geschichtsphilosophische Theorie der Religionsgeschichte. In ihrer Ausarbeitung besteht das für die Diskussion weiterführende Moment von Lessings Erziehungsschrift. Die geschichtsphilosophische Begründung der geschichtlichen Religionen führt über die Position hinaus, die er in den Breslauer Fragmenten in Auseinandersetzung mit der theologischen Apologetik entwickelt hatte¹¹.

In dem unpublizierten Breslauer Fragment *Von der Art und Weise der Fortpflanzung und Ausbreitung der christlichen Religio*¹² aus den 1760er Jahren (?) kehrte Lessing die Argumente der theologischen Apologetik für die Wahrheit der christlichen Religion, Wunder, Weissagung und die schnelle Ausbreitung des Christentums, geradezu um, indem er diese natürlich erklärt. „Die ersten Dutzend Anhänger sich zu schaffen, recht blinde, gehorsame, enthusiastische Anhänger, ist für den neuen Religionsstifter das Schwerste. Hat er aber nur erst die, so geht das Werk weit besser von Statten. [...] Besonders die Weiberchen! Es ist zu bekannt, wie vortrefflich sie sich alle Häupter neuerer Religionen und Sekten, gleich dem Stifter der ersten --- im Paradiese, zu Nutzen zu machen gewusst haben.“¹³ Zwar ist auch Lessing noch in der Erziehungsschrift der Meinung, die Wahrheit der geschichtlichen Religionen könne nicht durch Wunder und Weissagen begründet werden¹⁴, aber im Unterschied zu seiner Kritik an der Apologetik aus den Breslauer Fragmenten entwickelt er nun eine geschichtsphilosophische Begründung der funktionalen Notwendigkeit der positiven Religionen. Schon die Ringparabel aus dem *Nathan* erkennt die Pluralität der geschichtlichen Religionen an.

⁹ G.E. LESSING, *Die Erziehung des Menschengeschlechts*, S. 81.

¹⁰ H.S. REIMARUS, *Daß die Bücher A.T. nicht geschrieben worden, eine Religion zu offenbaren*, in G.E. LESSING, *Werke*, 15. Theil. *Theologische Schriften*, Zweite Abteilung I, hrsg. v. C. Groß, Hempel, Berlin ohne Jahr, S. 189-222. Vgl. hierzu W.G. JACOBS, *Gottesbegriff und Geschichtsphilosophie in der Sicht Schellings*, Frommann-Holzboog, Stuttgart-Bad Cannstatt 1993, S. 55-64; C. BULTMANN, *Langweiliges Wissen. Die Wahrheiten des Hermann Samuel Reimarus*, in A. BEUTEL/V. LEPPIN (Hrsg.), *Religion und Aufklärung. Studien zur neuzeitlichen „Umformung des Christlichen“*, Evangelische Verlagsanstalt, Leipzig 2004, S. 81-91.

¹¹ Vgl. F. VOLLHARDT, *Kritik der Apologetik*, S. 42-44.

¹² G.E. LESSING, *Von der Art und Weise der Fortpflanzung und Ausbreitung der christlichen Religion*, in DERS., *Werke*, 14. Theil. *Theologische Schriften*. Erste Abteilung, hrsg. v. C. Groß, Hempel, Berlin o.J., S. 221-239.

¹³ G.E. LESSING, *Von der Art und Weise der Fortpflanzung und Ausbreitung der christlichen Religion*, S. 235.

¹⁴ Vgl. hierzu auch G.E. LESSING, *Über den Beweis des Geistes und der Kraft*, in DERS., *Freimaurergespräche und anderes. Ausgewählte Schriften*, S. 29-34.

Allein, die Frage nach deren Wahrheit lässt Lessing offen. In der universalen Menschheitsreligion – die „vor Gott und Menschen angenehm“ macht und der allein universale Anerkennung zukommt – werden die positiven Religionen überwunden. Bis zum Eintritt der Vernunftreligion sollen sich die diversen Religionen in gegenseitiger Toleranz üben. Die geschichtsphilosophische Grundlage dieses Toleranzmodells hat Lessing in der Abhandlung von 1780 ausgearbeitet.

Die methodische Grundlage der in der Erziehungsschrift durchgeführten Begründung der funktionalen Notwendigkeit der geschichtlichen Religionen bildet ein gestufter und geschichtsphilosophisch entfalteter Religionsbegriff¹⁵. Im Unterschied zu Reimarus unterscheidet der Wolfenbütteler Denker natürliche Religion und Vernunftreligion und vermittelt beide durch die positiven, geschichtlichen Religionen des Judentums und des Christentums. Durch die drei Momente, welche Lessing in seinem Religionsbegriff differenziert, gewinnt er die Möglichkeit, diesen geschichtsphilosophisch auszulegen. Er bildet die geschichts- und religionsphilosophische Grundlage seiner Konzeption der Offenbarung als Erziehung des Menschengeschlechts¹⁶. Die Differenz zwischen der natürlichen und der vernünftigen Religion markiert der Wolfenbütteler Bibliothekar durch die Unterscheidung von ‚ausgestattet‘ und ‚erworben‘. „Wenn auch der erste Mensch mit einem Begriffe von einem Einigen Gotte sofort ausgestattet wurde: so konnte doch dieser mitgeteilte, und nicht erworbene Begriff, unmöglich lange in seiner Lauterkeit bestehen“¹⁷. Während die natürliche Religion gleichsam zur natürlichen Ausstattung des Menschen gehört, ist die vernünftige zu erwerben. Die universale Menschheitsreligion ist nicht am Anfang der Geschichte der Menschheit möglich, sie bildet sich vielmehr erst in der Religionsgeschichte heraus, und zwar im Zusammenhang mit der Selbsterfassung der Vernunft. Letztere wird damit von Lessing geschichtlich verstanden. Sie ist allerdings, so seine in der Erziehungsschrift ausgeführte geschichtsphilosophische These, durch die geschichtlichen Religionen vermittelt.

2. *Von den geschichtlichen Religionen zur universalen Menschheitsreligion*

Die Strukturierung der Religionsgeschichte resultiert aus den Momenten des Religionsbegriffs. Lessing unterscheidet die Periode der positiv geschichtlichen Religionen des Judentums sowie des Christentums und als Ziel der Geschichte die Selbsterfassung der Vernunft in der Vernunftreligion¹⁸. Letztere ist die universale Menschheitsreligion. Vorgeschaltet ist der Konstruktion der religionsgeschichtlichen Entwicklung in der Erziehungsschrift das Postulat einer Vorgeschichte der Menschheit. Die natürliche Religion gehört zur Ausstattung des Menschen. Der Übergang zur Geschichte und zur Notwendigkeit der Offenbarung resultiert daraus, dass der dem

¹⁵ Zum Religionsbegriff Lessings vgl. D. Cyranka, *Lessing im Reinkarnationsdiskurs*, S. 356ff.

¹⁶ Vgl. G.E. LESSING, *Die Erziehung des Menschengeschlechts*, § 2, S. 82.

¹⁷ G.E. LESSING, *Die Erziehung des Menschengeschlechts*, § 6, S. 82.

¹⁸ Die Funktion des Unsterblichkeitsgedankens für die Beschreibung der Übergänge von einem Zeitalter zum anderen hat D. CYRANKA, *Lessing im Reinkarnationsdiskurs*, S. 355ff., herausgearbeitet. Sie bleiben im Folgenden unberücksichtigt.

Menschen mitgeteilte Begriff des einen Gottes, eben weil er ein „nicht erworbene[r] Begriff“ war, „unmöglich lange in seiner Lauterkeit bestehen“ konnte¹⁹. Die erziehungstheoretische Umformulierung des Offenbarungsbegriffs ergibt sich aus dessen Verknüpfung mit der Akkommodationstheorie. Wie die Erziehung so sei auch die Offenbarung stets an den Entwicklungsstand ihrer Empfänger angepasst²⁰.

Die Begründung der Offenbarungsqualität des Alten Testaments baut auf diese Überlegungen auf. Denn, wie Lessing den Einwand von Reimarus noch verschärft, im Alten Testament finde sich nicht nur die Vorstellung der „Unsterblichkeit der Seele“²¹ nicht, sondern auch dessen Gottesbegriff sei „noch unter dem wahren transzendentalen Begriffe des Einigen, welchen die Vernunft so spät erst aus dem Begriffe des Unendlichen mit Sicherheit schließen lernen“²². Das Alte Testament auf seiner Stufe der religions- und menscheitsgeschichtlichen Entwicklung kennt zwar mit Jahwe einen höchsten Gott, aber dieser ist auf Grund seiner sinnlichen Bestimmtheit nicht der wahre. Ihm korrespondiert folglich auch nur eine sinnlich gebundene Moral²³. Allein dies, so Lessings Konsequenz aus seiner geschichtsphilosophischen Bestimmung des Offenbarungsbegriffs, sei kein Argument gegen den Offenbarungscharakter des Alten Testaments. Der sinnliche und partikulare Gottesbegriff ist die auf dieser Entwicklungsstufe der Menschheit angemessene Form der Offenbarung. „Noch konnte Gott seinem Volke keine andere Religion, kein anders Gesetz geben, als eines, durch dessen Beobachtung oder Nichtbeobachtung es hier auf Erden glücklich oder unglücklich zu werden hoffte oder fürchtete“²⁴.

Der Monotheismus, und, mit ihm verbunden, der wahre Begriff der Einheit Gottes, bildete sich erst während der Zeit des Babylonischen Exils in der israelitischen Religion heraus. Allerdings kommt der neue, bessere Begriff von Gott für Lessing durch die nun erwachte Vernunft zustande und nicht durch eine Offenbarung. Letztere „hatte seine Vernunft geleitet, und nun erhellte die Vernunft auf einmal seine Offenbarung“²⁵. Die israelitische Religion gelangte zwar auf diese Weise zum Begriff des wahren Gottes, aber nicht zur Lehre von der Unsterblichkeit der Seele. Hierin besteht die religionsgeschichtliche Grenze des Judentums. Sie kann allein durch ein neues, besseres Elementarbuch überschritten werden. Lessing verbindet die höhere Stufe der

¹⁹ G.E. LESSING, *Die Erziehung des Menschengeschlechts*, § 6, S. 82.

²⁰ G.E. LESSING, *Die Erziehung des Menschengeschlechts*, § 5, S. 82: „Und so wie es der Erziehung nicht gleichgültig ist, in welcher Ordnung sie die Kräfte des Menschen entwickelt; wie sie dem Menschen nicht alles auf einmal beibringen kann: eben so hat auch Gott bei seiner Offenbarung eine gewisse Ordnung, ein gewisses Maß halten müssen“.

²¹ G.E. LESSING, *Die Erziehung des Menschengeschlechts*, § 17, S. 84.

²² G.E. LESSING, *Die Erziehung des Menschengeschlechts*, § 14, S. 84. Lessing hatte dies so bereits in seinen *Gegensätzen des Herausgebers* formuliert. Vgl. G.E. LESSING, *Gegensätze des Herausgebers*, S. 342: „Das Alte Testament weiß von keiner Unsterblichkeit der Seele, von keinen Belohnungen und Strafen nach diesem Leben. Es sei so. Ja, man gehe, wenn man will, noch einen Schritt weiter. Man behaupte, das A.T. oder doch das Israelitische Volk, wie wir es in den Schriften des A.T. vor den Zeiten der Babylonischen Gefangenschaft kennen lernen, habe nicht einmal den wahren Begriff von der Einheit Gottes gehabt.“

²³ Vgl. G.E. LESSING, *Die Erziehung des Menschengeschlechts*, § 16, S. 84.

²⁴ G.E. LESSING, *Die Erziehung des Menschengeschlechts*, § 17, S. 84.

²⁵ G.E. LESSING, *Die Erziehung des Menschengeschlechts*, § 36, S. 90.

religionsgeschichtlichen Entwicklung mit dem Eintritt des Christentums in die Geschichte. Dessen Stifter, Christus, ist „der erste *zuverlässige, praktische* Lehrer der Unsterblichkeit der Seele“²⁶. Die Erfassung des wahren Gottes erfolgt zwar bereits im nachexilischen Judentum, aber die Lehre von der Unsterblichkeit der Seele tritt erst mit dem Christentum in die Geschichte ein. Christus – der erste zuverlässige praktische Lehrer der Unsterblichkeit der Seele – repräsentiert das Innewerden des wahren sittlichen Bewusstseins in der Geschichte. Die vom Judentum beibehaltene sinnliche Einbindung der Moral wird im Christentum durch die von Christus eingeführte Verknüpfung von Moral und geläutertem Unsterblichkeitsgedanken abgestreift. Lessing deutet den religionsgeschichtlichen Fortschritt, der mit dem Christentum in die Geschichte eintritt, als Herausbildung einer reflexiven innerlichen Gesinnungsmoral, in der das Gute um des Guten willen getan und von allen äußeren Bestimmungsgründen des Willens abgesehen wird²⁷. Auf Grund des mit dem Christentum verbundenen Reflexiv-Werdens des sittlichen Bewusstseins ist das Neue Testament das „zweite beßre Elementarbuch für das Menschengeschlecht“²⁸.

Die Religionsgeschichte konstruiert Lessing als einen Prozess, in dem sich die Vernunft selbst in ihrer Tätigkeit erfasst. Die jeweiligen Epochen der Religionsgeschichte fungieren hierbei als Stufen auf dem Weg der Vernunft hin zu ihrer Selbstdurchsichtigkeit in der universalen Menschheitsreligion. Das Christentum mit seiner Verzahnung von Unsterblichkeitsgedanken und Innerlichkeitsmoral führt zwar eine reflexive Weise von Moralität in die Geschichte ein, aber diese kommt allein als Selbsterworbene ganz zu sich selbst. Deshalb müssen auch die Formen, in denen das Christentum die neue Stufe der Religion in die Geschichte eingeführt hat, zur Vernunftreligion weitergebildet werden. „So wie wir zur Lehre von der Einheit Gottes nunmehr des Alten Testaments entbehren können; so wie wir allmählig, zur Lehre von der Unsterblichkeit der Seele, auch des Neuen Testaments entbehren zu können anfangen: könnten in diesem nicht noch mehr dergleichen Wahrheiten vorgespiegelt werden, die wir als Offenbarungen so lange anstaunen sollen, bis sie die Vernunft aus ihren andern ausgemachten Wahrheiten herleiten und mit ihnen verbinden lernen?“²⁹ Die universale Menschheitsreligion ist durch die geschichtlichen Religionen vermittelt, aber zugleich führt sie über diese hinaus. Nur dadurch ist sie – im Unterschied zu diesen Religionen – zu universaler Anerkennung fähig.

3. *Das Erbe von Lessings Erziehungsschrift*

Mit der Herausbildung der Vernunftreligion kommt die Geschichte zu ihrem Ziel. Die inhaltlichen Bestimmungen der Menschheitsreligion sind nicht mehr mitgeteilt, sondern

²⁶ G.E. LESSING, *Die Erziehung des Menschengeschlechts*, § 58, S. 94.

²⁷ Vgl. G.E. LESSING, *Die Erziehung des Menschengeschlechts*, § 61, S. 95: „Eine innere Reinigkeit des Herzens in Hinsicht auf ein andres Leben zu empfehlen, war ihm allein vorbehalten.“ Vgl. auch G.E. LESSING, *Die Erziehung des Menschengeschlechts*, §§ 55. 60, S. 94f.

²⁸ G.E. LESSING, *Die Erziehung des Menschengeschlechts*, § 64, S. 95.

²⁹ G.E. LESSING, *Die Erziehung des Menschengeschlechts*, § 72, S. 97.

erworben. Aber sie sind durch die Geschichte der positiven Religionen vermittelt. Der Offenbarungsbegriff sowie die positiven geschichtlichen Religionen des Judentums und Christentums werden damit von Lessing in einem funktionalen Sinne reformuliert. Sie bilden das geschichtlich bedingte Medium, an dem sich die Vernunft als eine solche erfasst³⁰. Für diese und deren universale Geltung haben die geschichtlichen Religionen keine Bedeutung mehr. Die universale ethische Menschheitsreligion streift die positiven Bestandteile der Offenbarungsreligionen ab. Deshalb ist die „Ausbildung geoffenbarter Wahrheiten in Vernunftwahrheiten [...] schlechterdings notwendig“³¹.

Die Erziehungsschrift skizziert die religionstheoretischen Grundlagen des in der Ringparabel ausgeführten Toleranzmodells. Wahrheit kommt den geoffenbarten Religionen nicht zu, da sie als geschichtlich bedingte einer universalen Anerkennung nicht fähig sind. Allein die Menschheitsreligion ist aufgrund ihrer vernünftigen Allgemeinheit hierzu in der Lage. Die inhaltlichen Bestimmungen der geschichtlichen Religionen sind zwar diejenigen, an denen die Vernunftreligion sich selbst ausbildet, sie haben allerdings lediglich den Status eines bloßen Durchgangsmoments³². Die Grenze von Lessings Konstruktion der Religionsgeschichte liegt in dieser Zuordnung von Vernunft und geschichtlicher Positivität. Seine Konzeption tendiert zu einer Vergleichgültigung der geschichtlichen Religionen. Ihm gegenüber kommt es darauf an, die unhintergehbare geschichtliche Einbindung der Religionen mit dem Gedanken der Anerkennung zu verbinden. Die Vernunft in der Religion dürfte allein darin bestehen, ein Bewusstsein der eigenen Endlichkeit und Partikularität zu kultivieren. Universal sind nicht Begriffe oder Konzeptionen, sondern allein der Umstand, dass es das Allgemeine allein aus einer bestimmten, geschichtlich gewordenen Perspektive gibt. Lessings Zielbestimmung, die Menschheitsreligion, ist daher an die Religionen zurückzugeben. Die Erziehung des Menschengeschlechts – so könnte man sagen – muss die positiven Religionen so in sich aufklären, dass sie in ihren eigenen Symbolwelten zu einer Anerkennung von anderen, von ihnen abweichenden religiösen Kulturen in der Lage sind³³.

³⁰ Vgl. G.E. LESSING, *Die Erziehung des Menschengeschlechts*, § 80, S. 99: „Er [sc. der Verstand] will schlechterdings an geistigen Gegenständen geübt sein, wenn er zu seiner völligen Aufklärung gelangen, und diejenige Reinigkeit des Herzens hervorbringen soll, die uns, die Tugend um ihrer selbst willen zu lieben, fähig macht.“ Vgl. auch D. Cyranka, *Lessing im Reinkarnationsdiskurs*, S. 404f.

³¹ G.E. LESSING, *Die Erziehung des Menschengeschlechts*, § 76, S. 98.

³² Lessings Formel von der Ausbildung der geoffenbarten Wahrheiten in Vernunftwahrheiten steht denn auch nicht zufällig in einem Kontext, in dem mit der Trinitäts-, der Erbsünden- und der Genugtuungslehre grundlegende Bestimmungen der christlichen Lehrtradition diskutiert werden. Vgl. G.E. LESSING, *Die Erziehung des Menschengeschlechts*, §§ 73-75, S. 97f. Diese Lehrstücke der traditionellen Dogmatik werden von Lessing so erörtert, dass diese positiven Lehren Aspekte beinhalten, die inhaltlich die Vernunftreligion bestimmen. So wird durch die Trinitätslehre die Lehre von dem transzendenten Gott dahin erweitert, dass „auch seine Einheit eine transzendente Einheit sein müsse, welche eine Art von Mehrheit nicht ausschließt“ (G.E. LESSING, *Die Erziehung des Menschengeschlechts*, § 73, S. 97). Vgl. D. CYRANKA, *Lessing im Reinkarnationsdiskurs*, S. 378ff.

³³ Zu den Problemen einer aufgeklärten Religion unter den Bedingungen der Moderne vgl. U. BARTH/C. DANZ/W. GRÄB/F.W. GRAF (Hrsg.), *Aufgeklärte Religion und ihre Probleme. Schleiermacher-Troeltsch-Tillich*, De Gruyter, Berlin/Boston 2013.

Das Erbe Lessings, einen toleranten Umgang der Religionen zu befördern, hat auch in der Gegenwart des 21. Jahrhunderts seine ungeminderte Bedeutung. Es beinhaltet die Aufgabe religiöser Bildung, welche jede Religion selbst zu leisten hat. Diese müssen selbst ein reflexives Selbstbewusstsein kultivieren, welches sie befähigt, sich in ein kritisches Verhältnis zu ihrer eigenen Tradition zu setzen. Die Erziehung des Menschengeschlechts dient der Vertiefung des eigenen, geschichtlich gewordenen religiösen Selbstverständnisses im Horizont von anderen religiösen Traditionen. Die Voraussetzung für diese Erkundung des Eigenen im Lichte des Fremden ist freilich eine wechselseitige Anerkennung der konkreten Religionen, da allein durch diese die eigene religiöse Überzeugung eine bestimmte sein kann. Wo wechselseitige Anerkennung verweigert wird, da liegen die Grenzen der religiösen Toleranz.

Antonia Criscenti Grassi

CONDORCET.
ISTRUZIONE, POTERE, LIBERTÀ NEI
MÉMOIRES SUR L'INSTRUCTION PUBLIQUE (1791-92)

Abstract

Public education and the people's learning process constitute the foundation of freedom and a challenge for power respectively. Condorcet's as well as the political-pedagogical discourse of the revolutionary period in general encompass a much wider field than the one in which this kind of discourse is situated today. Actually, Condorcet's proposal addresses the theme of the Revolution as structurally pedagogical. Freedom, which is both the goal of the revolution and the premise for equality among human beings, who differ by nature and disposition, is attainable only through education. Public, secular, and universal, education becomes the guarantee for truly enjoying political, social, and civil rights and is the necessary precondition for the establishment of a real democracy. Based on "collective reason," this democratic system scientifically makes the (constitutional) rules for a community that is systematically prone to change, even of its own laws, when such laws become detrimental to civil rights due to a so-called puissance législative illimitée.

1. *Un intellettuale in politica*

Marie Jean Antoine Nicolas Caritat, marquis de Condorcet, scrive di matematica, economia, politica, e anche di diritto costituzionale¹, ma le opere che lo consacrano alla memoria dei posteri sono, piuttosto, quelle sulla pubblica istruzione, sull'educazione del popolo. In questi lavori egli si rende efficace anticipatore di tutta una tradizione di pensiero critico che indaga sul rapporto tra potere politico e *autonomia del sapere*², tra "volontà generale" e volontà dei singoli, tra norme e capacità individuale di giudizio.

¹ Solo recentemente qualche studio documentato, anche su inediti condorcetiani, mostra la straordinaria anticipazione di temi relativi al "diritto costituzionale"; cfr. G. MAGRIN, *Condorcet: un costituzionalismo democratico*, Franco Angeli, Milano 2001; M. FIORAVANTI, *Appunti di storia delle costituzioni moderne. Le libertà fondamentali*, Giappichelli, Torino 1995; in qualche misura anche E. ROTHSCHILD, *Economic sentiments: Adam Smith, Condorcet and Enlightenment*, Harvard University Press, Cambridge MA-London 2001; trad. it. G. Grusso, *Sentimenti economici. Adam Smith, Condorcet e l'illuminismo*, Il Mulino, Bologna 2003.

² L'espressione rimanda all'introduzione di M. BASCETTA a M.J.A.N. CARITAT DE CONDORCET, *Elogio dell'istruzione pubblica*, Manifestolibri, Roma 2002, p. 7.

Interessa qui dar conto di alcune rilevanti questioni che, nella particolare forma di una pedagogia scientifica *ante litteram*³, Condorcet mette in campo per sostenere la *scientificità* del suo modello di progetto sociale. Egli, infatti, se pur non appiattito sulle posizioni del contemporaneo Rousseau, ne riprende quei temi binomici che resisteranno al tempo ed all'usura della storia e delle ideologie: pedagogia e politica, educazione e cittadinanza (attiva, democratica, aperta).

L'istruzione pubblica e l'educazione del popolo sono fondamento di libertà, l'una, sfida per il potere, questa. Il discorso politico-pedagogico di Condorcet – e del periodo rivoluzionario più in generale – abbraccia un campo molto più vasto di quello in cui questo tipo di discorso viene collocato nel nostro tempo. In effetti, la proposta condorcetiana investe innanzitutto il tema della Rivoluzione⁴, che, ritenuta strumento funzionale al raggiungimento di uno scopo ben definito, è, perciò, strutturalmente pedagogica. La libertà, obiettivo della rivoluzione, e premessa dell'eguaglianza fra gli uomini – per natura ed indole diversi –, è raggiungibile solo attraverso l'istruzione: «[...] libertà e istruzione sono sempre state reciproche [...] in tutte le epoche storiche gli sforzi volti a soffocare la libertà sono sempre stati accompagnati dal tentativo di limitare l'estensione della conoscenza; ecco perché l'elevazione culturale, premessa e conseguenza della libertà, consentirà il progresso civile e sociale [...], l'avanzamento della scienza, il miglioramento nei costumi, nelle leggi, nella pratica della giustizia [...]»⁵.

Pubblica, laica, universale (estesa a tutti), l'istruzione diventa garanzia del godimento reale dei diritti politici, sociali e civili e condizione indispensabile per l'instaurazione di una democrazia non formale. Strutturato da una “ragione collettiva”, tale sistema democratico *fonda scientificamente le regole* (costituzionali) per una società disposta

³ La letteratura specialistica sulla pedagogia scientifica e/o sulla scienza dell'educazione si avvia con i positivisti, tra la fine dell'800 e il primo '900: Ardigò, Siciliani, De Dominicis, in Italia, Durkheim, in Francia, scrivono sulla necessità di trattare le questioni dell'educazione e dell'istruzione con metodo proprio delle scienze esatte, e di far derivare le proprie teorizzazioni dall'osservazione dei fatti e dall'esperienza. Mette conto rilevare come uno dei divulgatori di Condorcet sia stato Ferdinand Buisson, professore di *Scienza dell'educazione* alla Sorbona di Parigi; gli succederà, nella stessa cattedra, il suo allievo, Emile Durkheim, nel 1906. Si veda F. BUISSON, *Condorcet*, Librairie Felix Alcan, Paris 1929.

⁴ «Di *rivoluzione* abbiamo fatto *rivoluzionario* e questa parola, nel suo senso generale, esprime tutto ciò che appartiene a una rivoluzione. Ma la si è creata per la nostra rivoluzione, per quella che, in pochi anni, ha fatto uno degli Stati sottomessi da molto tempo al dispotismo, la sola repubblica dove la libertà abbia avuto mai come fondamento una completa eguaglianza dei diritti. Così, la parola *rivoluzionario* si applica solo alle rivoluzioni che hanno per fine la libertà». Cfr. M.J.A.N. CARITAT DE CONDORCET, *Sur le sens du mot “revolutionnaire”* (1793), in ID., *Oeuvres*, a cura di A. Condorcet O'Connor-M.F. Arago, Didot frères, Paris 1847-49, vol. XII, pp. 615-623, qui p. 617; trad. it. G. Durante, *Sul senso della parola rivoluzionario*, in M.J.A.N. CARITAT DE CONDORCET, *Gli sguardi dell'illuminista. Politica e ragione nell'età dei lumi*, Dedalo, Bari 2009, pp. 51-60, qui p. 53.

⁵ M.J.A.N. CARITAT DE CONDORCET, *Rapport sur l'organisation générale de l'instruction publique*, in ID., *Oeuvres*, ed. cit., vol. VII, pp. 449-574, qui p. 453; trad. it. V. Fonte-Basso, *Rapporto sull'organizzazione generale dell'istruzione pubblica*, in B. BACZKO, *Un'educazione per la democrazia. Testi e progetti del periodo rivoluzionario*, Casadeilibri, Padova 2009, pp. 89-149, qui p. 106.

sistematicamente al cambiamento⁶, anche delle proprie leggi, quando esse diventino lesive dei diritti civili a causa di una “*puissance législative illimitée*”.

Condorcet, da matematico e illuminista, più propriamente da *idéologue*, apre ogni campo alla scienza, anzi allo spirito scientifico ed al suo metodo. Alla rivoluzione deve corrispondere il fine per il quale si era mossa: la libertà, l’emancipazione dell’uomo, di ogni uomo, dall’asservimento fisico, mentale, religioso, politico, economico. La libertà, come diritto umano inalienabile, è conquista culturale e di scienza; la nuova concezione antropologica, legata ad uno “*ius naturae*” svincolato dalla metafisicità di stampo medievale e “contrattualizzato”, connota l’uomo, fin dalla nascita, come ente morale, dotato di diritti.

2. *Necessità e autonomia del sapere*

Nel 1791 sulla prestigiosa rivista “Bibliothèque de l’homme public”, diretta dallo stesso Condorcet, compaiono i *Mémoires sur l’instruction publique*, compendio eccellente di politica, filosofia e pedagogia. Sappiamo che l’impegno pubblicistico di Condorcet si sposta, nell’arco della sua attività intellettuale, gradatamente, dalle scienze matematiche (1765-1773 circa) a quelle di economia politica (1774-1789 circa), alle scienze sociali e di diritto costituzionale, giungendo poi, nel periodo culminante degli anni rivoluzionari, in cui attività intellettuale e impegno politico operano sinergicamente, alla produzione dei documenti ispiratori di riforme costituzionali dello Stato. Fra questi ultimi, i cinque *Mémoires*, appunto, che rappresentano la prima riflessione sistematica su uno dei grandi nodi sociali che la Francia è chiamata ad affrontare e risolvere: i principi di *libertà* e di *eguaglianza* dei cittadini, solennemente proclamati dalla Rivoluzione, non potevano penetrare nella vita pubblica senza affermare la necessità di un’*istruzione popolare*. Ecco, il *problema pedagogico* nasce come esigenza sociale e diventa *emergenza politica*. La centralità dell’educazione (così nel pensiero dei *philosophes* come nel progetto degli *idéologues*) si giustifica e spiega in tale suo costituire il terreno di incontro, il passaggio obbligato *dall’ideale* aspirazione al godimento della libertà in tutte le sue forme, *alla reale* conquista e fruizione di essa in uno Stato regolato da nuove norme. La fortuna, in termini di favore e di accoglienza di pubblico, di questi *Mémoires*, rispetto al più noto *Rapport/Projet* (di cui sono l’anticipazione)⁷, sta proprio nella forma e nella destinazione dello scritto: il *giornale*.

⁶ «Un governo democratico dipende da sollecitazioni deontologiche, ovvero esso è costantemente alimentato da un dover-essere che corrisponde a certe tipiche spinte di valore che lo pongono in divenire: questo è il suo spirito essenziale. La democrazia si caratterizza, infatti, per il dislivello tra essere e dover essere, lungo la traiettoria segnata da aspirazioni ideali che sempre sopravanzano le condizioni reali». Così G. SARTORI, *Democrazia e definizioni*, Il Mulino, Bologna 1969, p. 7. L’attualità di Condorcet si registra anche in questo suo prospettare una forma di governo democratico – ancora neanche abbozzato – capace di auto-correggersi.

⁷ Si tratta del *Rapport sur l’organisation générale de l’instruction publique* del 1792. Il titolo con cui questo rapporto fu presentato all’Assemblea nazionale, a nome del Comitato di Pubblica Istruzione, da Condorcet, deputato al Dipartimento di Parigi, il 20 e 21 aprile 1792 (anno IV della libertà) e ristampato per ordine della Convenzione Nazionale dalla stamperia nazionale di Parigi nel 1793 è *Rapport et projet de décret sur l’organisation générale de l’instruction publique*.

La diffusività e la rapida circolazione in circuiti ampi di lettori, nonché la forma espressiva, non irrigidita dalle necessità formali e convenzionali di un linguaggio specialistico e stringato adatto ad un progetto di legge, rendono queste *Memorie* di facile interpretazione e ben presto condivise dalla pubblica opinione: al momento della discussione (20-21 aprile 1792) in seno al *Comité d'instruction publique de l'Assemblée Législative*, infatti, costituiscono il punto di partenza condiviso.

Cinque *Memorie* per fissare concetti connessi all'intero sistema sociale, non solo all'istruzione, che di lì ai secoli successivi sarebbero divenute categorie intoccabili – alcuni –, attributi controversi e dibattuti – altri –.

Categorie intoccabili: obbligatorietà, universalità, gratuità. Attributi “a rischio”: laicità, estensione alle donne, de-ideologizzazione (l'istruzione deve essere sottratta al potere governativo). Vedremo più avanti.

I contenuti delle *Memorie* riguardano, nell'ordine: 1. *Natura e fine dell'istruzione pubblica*; 2. *Dell'istruzione comune per i fanciulli*; 3. *Dell'istruzione comune per gli adulti*; 4. *Sull'istruzione relativa alle professioni*; 5. *Dell'istruzione relativa alle scienze*. Serve dar conto, in sintesi estrema, delle specifiche tematiche trattate, dell'organizzazione proposta, dell'erigenda struttura mirata ad edificare una delle massime istituzioni della Francia rivoluzionata (l'altra, la cui progettazione è affidata a Cabanis, sarà quella che dovrà assicurare la salute pubblica), che avrebbe dovuto sostenere e irrobustire le fondamenta del nuovo stato repubblicano (e idealmente democratico).

L'istruzione comune prevede tre gradi: uno elementare o di istruzione primaria, della durata di quattro anni (da nove a tredici anni di età); il secondo, di istruzione superiore, dura quattro anni e si struttura in due parti: una generale ed obbligatoria, che approfondisce i contenuti dell'insegnamento primario, ed un'altra, specialistica e facoltativa, comprendente corsi che seguono un filone umanistico, uno matematico, ed uno di scienze della natura. Il terzo grado, anch'esso di istruzione superiore, è articolato, ancora, in parte generale e parte specialistica, quest'ultima di stampo marcatamente scientifico. Accanto ad ogni grado di istruzione comune per fanciulli, Condorcet affianca corsi di istruzione comune per adulti, che hanno per oggetto cognizioni di politica, morale, economia domestica e rurale, e tutte quelle parti di scienze ed arti che possono rivestire una utilità comune, e, ancora, educazione fisica e morale per la prole. Oltre all'istruzione comune, Condorcet progetta *scuole professionali* ed un centro unico di *alto insegnamento scientifico*.

La necessità dell'istruzione comune e diffusa nasce dall'inadeguatezza di una legge troppo generale; non ha valore, infatti, il riconoscimento di diritti universali, se ad ogni singolo uomo non è offerta la possibilità di goderne individualmente: lo Stato deve promuovere un'istruzione pubblica e comune al fine di rendere tollerabile e meno dannosa quella *diseguaglianza naturale* che nasce dalle differenze degli ingegni (*esprit*), e che, se non può essere annullata, può comunque venire bilanciata dall'*eguaglianza dei diritti*, cioè dall'eguale fruibilità dei diritti costituzionali.

Un'attenta analisi storica convince Condorcet a concludere che *libertà e istruzione* sono state sempre reciproche: il progresso dell'una presuppone l'affermazione dell'altra. Gli sforzi volti a soffocare la libertà sono stati sempre accompagnati dal tentativo di limitare l'estensione delle conoscenze. Ecco perché l'elevazione culturale, che è premessa e

insieme conseguenza della libertà, consentirà il progresso civile e sociale di ogni singolo uomo e della collettività; renderà possibile il miglioramento nei costumi, nella morale, nelle leggi, nella pratica della giustizia, e l'avanzamento della scienza. Così, le insopprimibili differenze naturali fra gli individui, in luogo di divenire fonte di maggiore separazione e di sopraffazione, se ben utilizzate e canalizzate si armonizzeranno, bilanciandosi a vicenda: l'uomo di ingegno superiore (*genio*) metterà le sue doti a servizio del benessere sociale e del progresso civile, e chi non gli è pari in ingegno potrà, senza asservirglisi, collaborare con lui, utilizzando le arti, il mestiere e le conoscenze in suo possesso⁸. Assicurando ad ogni cittadino l'indipendenza intellettuale, anche a livello di un'istruzione minima, l'educazione pubblica avrà così assolto una delle sue funzioni di base: il *ripristino dell'eguaglianza sociale*. La sconfitta dell'ignoranza genererebbe, dunque, l'annullamento di ogni forma di tirannia, il riscatto dall'asservimento fisico e morale, la riabilitazione degli oppressi.

Posta la naturale ineguaglianza fra gli uomini, appare evidente la necessità di un'*istruzione graduata*: un sistema scolastico, per essere socialmente utile e democraticamente soddisfacente, deve assottigliare le diseguaglianze, rendendone innocui gli effetti; offrire diversi gradi di istruzione significa dare a ciascuno secondo i propri bisogni e le proprie capacità, per potenziarle al massimo, evitando di sacrificare il più debole o il più dotato, in nome di un livellamento dannoso ed inutile, provocato dall'attribuzione di strumenti uguali a persone non uguali nella capacità di maneggiarli.

3. Istruzione pubblica, educazione comune

In alcuni brani della *Prima Memoria*, particolarmente nella sezione che ha per titolo *L'educazione pubblica deve limitarsi all'istruzione*, è posta in luce la differenza che Condorcet stabilisce tra i concetti di *educazione* e di *istruzione*, e sono chiarite le ragioni della preferenza accordata a quest'ultima, differenza che egli non si era preoccupato di sottolineare negli scritti precedenti la rivoluzione, laddove aveva usato indistintamente i termini "*instruction*" e "*éducation*", con una prevalenza di espressioni quali "*éducation publique*" e "*éducation nationale*"⁹.

⁸ Insisterà ancora Condorcet su questo concetto, nel *Rapport*: «L'égalité des esprits et celle de l'instruction son des chimères. Il faut donc chercher à rendre utile cette inégalité nécessaire» (*Rapport sur l'organisation générale de l'instruction publique*, ed. cit., p. 478; it. p. 137).

⁹ Tra il 1773 e il 1782 il giovane Condorcet scrisse una serie di appunti destinati sicuramente ad un'opera specifica sull'educazione, a cui pose mano più volte, ma che non vide mai la luce. Questi appunti, pubblicati in lingua originale da M. Albertone (M.J.A.N. CARITAT DE CONDORCET, *Réflexions et notes sur l'éducation*, a cura di M. Albertone, Bibliopolis, Napoli 1983), testimoniano un interesse forte di Condorcet verso i temi dell'educazione e della formazione delle giovani generazioni, ben prima che egli si dedicatesse sistematicamente ad un piano di educazione pubblica, con gli scritti della maturità; quelle "riflessioni sparse" («Le temps ne me permettant point de donner quelque ordre à ces réflexions je les écrirais comme elles se présenteront à moi» [*ibidem*, p. 73]), raccolte negli anni di intensa produzione di studi economico-politici, erano in verità la spia di un'accorta attenzione alle conseguenze che la nuova realtà, borghese e democratica, avrebbe prodotto in termini di disorientamento se non si fosse adeguatamente attrezzata a proporre un indirizzo etico-pedagogico a sostegno delle conquiste rivoluzionarie, che dovevano assolutamente consolidarsi in un frangente storico quanto mai magmatico.

Gli è che il tempo storico richiedeva che si operasse una distinzione necessaria per scongiurare il pericolo che il *potere politico* strumentalizzasse la scuola per i propri interessi di legittimazione permanente, e attentasse all'*autonomia del sapere*, della cultura, della scienza. Per tale ragione Condorcet introduce una serie di giustificazioni che volgono verso la salvaguardia e la tutela della *dignità* e della *libertà* dei singoli individui (sarà la ragione forte per la sua proscrizione, e causa della morte)¹⁰.

In effetti, la preoccupazione di Condorcet è sempre l'uomo con i suoi bisogni e i suoi interessi: i problemi della collettività sono affrontati nell'intento di favorire lo sviluppo del singolo uomo. Tuttavia, la visuale individualistica – diremmo borghese – con cui Condorcet affronta i problemi dell'istruzione non lo porta a rinchiudersi in un gretto utilitarismo, anzi lo aiuta proiettarsi nel futuro, al di sopra degli interessi momentanei di un corpo politico¹¹. Proprio questa tensione verso forme di perfettibilità morale e intellettuale del genere umano lo induce a postulare un'educazione del tutto *sottratta alle manipolazioni del potere politico*; un'educazione che si riduca, per ciò stesso, a semplice istruzione, intesa come somma delle conoscenze cui il progresso umano è giunto.

Il concetto di *istruzione*, così come lo elabora e intende Condorcet, abbraccia e include l'educazione, specificamente significativa *formazione di una coscienza critica*, sviluppo delle capacità razionali e critiche. Tuttavia, egli opera la separazione tra i due termini, che è più politica che culturale, sottolineando con fermezza che, mentre l'istruzione, di cui si dovrebbe occupare lo Stato, implica la semplice, ma indispensabile trasmissione di tutte le conoscenze cui il progresso umano è pervenuto, l'educazione, viceversa, comprenderebbe altresì l'indicazione di opinioni politiche, morali, religiose. Ma l'esercizio del *potere politico*, avverte Condorcet, in uno stato liberale e democratico, *non deve estendersi* alla formazione morale e religiosa, proprio per impedire che le credenze religiose, inevitabilmente incluse nell'educazione e veicolate da essa, possano violare uno dei diritti umani fondamentali: la *libertà di coscienza*. «Il potere pubblico non ha il diritto di unire l'insegnamento della morale con quello della religione», per evitare che le opinioni sulla fede «cessino di essere la scelta libera dei cittadini e divengano un giogo imposto da un potere illegittimo»¹². Riappare, velato dal timore (fondato) di interpretazioni politiche avverse, il convincimento saldo che sia possibile fondare una *società giusta su una morale assolutamente laica*; convinzione espressa più apertamente in uno scritto pre-rivoluzionario: «Quanto alla religione, consiglio di non parlarne affatto. Se [il bambino] ha un'anima tenera e un'immaginazione poetica, sarà deista. Se ha una volontà forte e

¹⁰ Sospettato di congiurare con i girondini, cerca di nascondersi presso gli amici di un tempo, che invece lo respingono, gli rifiutano l'accoglienza, a loro volta impauriti; così, tra un rifugio ed un altro, avvia la redazione dell'*Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain* (pubblicato, postumo, nel 1795); fuggiasco, dopo l'ennesimo allontanamento da casa di amici – i Suard –, nella notte del 28 marzo 1794 viene arrestato e, trasferito in carcere, viene trovato morto in cella. L'ipotesi verosimile, e dai più accreditata, pare sia il suicidio. Cfr. E. e R. BADINTER, *Condorcet. Un intellectuel en politique*, Fayard, Paris 1988, p. 131.

¹¹ Cfr. M. ALBERTONE, *Una scuola per la rivoluzione*, Guida, Napoli 1979, p. 31.

¹² M.J.A.N. CARITAT DE CONDORCET, *Mémoires sur l'instruction publique*, in ID., *Oeuvres*, ed. cit., vol. VII, pp. 167-448, qui pp. 204 e 203; trad. it. G. Jacoviello, *Le memorie sull'istruzione pubblica*, con prefazione di S. De Dominicis, Dante Alighieri, Milano-Roma-Napoli 1911, pp. 34 e 33.

un'immaginazione adatta ai sistemi, sarà ateo. Altrimenti resterà nel dubbio e se lo si è reso compassionevole e buono, poco importa ciò in cui crederà»¹³.

L'avversione di Condorcet verso ogni forma, palese o occulta, di autoritarismo, lo porta a chiarire che «[...] l'educazione intesa in tutta l'estensione della parola non si limita soltanto all'istruzione positiva, all'insegnamento delle verità di fatto e di calcolo, ma abbraccia tutte le opinioni politiche, morali e religiose. Ora la libertà di queste opinioni non sarebbe più che illusoria se la società si impadronisse delle generazioni nascenti per dettar loro ciò in cui devono credere. [...] Colui che entrando nella società vi porta le opinioni che gli ha dato l'educazione ricevuta, non è più un uomo libero»¹⁴.

Anche se il valore che Condorcet attribuisce al termine "istruzione" viene a comprendere anche l'educazione, nel suo significato più completo di formazione della responsabilità umana, sviluppo intellettuale e morale, tuttavia, la distinzione utilizzata allo scopo di abbattere il predominio secolare della Chiesa sul sistema educativo e di tutelare l'indipendenza tanto dell'istruzione pubblica, quanto, in generale, del sapere e della scienza, verrà impugnata dai suoi avversari politici proprio per soffocare sul nascere questa invocata autonomia. Nel corso del dibattito che si svolgerà alla Convenzione, infatti, la distinzione tra *istruzione* ed *educazione* sarà richiamata, appunto, per rigettare un organico sistema di istruzione pubblica e puntare esclusivamente sull'educazione intesa come indottrinamento politico: esattamente ciò che Condorcet, prevedendolo, contrastava, prefigurando e paventando che il monopolio educativo, appartenuto per secoli alla Chiesa, passasse allo Stato e trasformasse le scuola, proclamata strumento di elevazione culturale e sociale, in "apparato ideologico"¹⁵ del nuovo Stato repubblicano.

4. Il rapporto con la "pedagogia critica"

La posizione scientifica assunta da Condorcet nei confronti delle questioni educative lo pone, assieme a Rousseau, fra i più interessanti anticipatori di quella esigenza di ricostruzione epistemologica che vede oggi la pedagogia a pieno titolo definirsi una scienza sociale.

Non sono poche le ragioni per le quali egli andrebbe rivisitato, con più ampio consenso. Prima fra tutte, la più sorprendente, *l'educazione della donna*, quale fondamento di una società di individui liberi ed uguali; l'eguaglianza fra gli uomini si estende a tutta l'umanità, senza distinzione tra i sessi: «Per esempio, il principio di eguaglianza dei diritti non è stato forse completamente violato quando è stato negato alla metà del genere umano il diritto di concorrere alla formulazione delle leggi, e quando le donne furono

¹³ M.J.A.N. CARITAT DE CONDORCET, *Reflexions et notes sur l'éducation*, ed cit., p. 85.

¹⁴ M.J.A.N. CARITAT DE CONDORCET, *Mémoires sur l'instruction publique*, ed. cit., p. 201; it., p. 31.

¹⁵ Qui Condorcet pone il problema dei rischi di una scuola tesa alla "riproduzione delle condizioni", piuttosto che allo sviluppo della scienza in direzione dell'assestamento dei bisogni umani e sociali sempre più avanzati, con circa due secoli di anticipazione sulle teorizzazioni della scuola di Francoforte e di Louis Althusser.

escluse dal diritto di cittadinanza?»¹⁶. La voce di Condorcet è isolata: i *philosophes* mostrano prudenza nell'attribuire alle donne le stesse capacità e gli stessi diritti civili e politici degli uomini, relegandole ancora nello spazio domestico. In campo educativo, attorno a cui si concentrarono le maggiori riflessioni degli intellettuali del tempo, le proposte – quasi concessioni –, riguardavano finalità del tutto circoscritte alle funzioni materne e domestiche. Condorcet, viceversa, concentra il proprio interesse sull'introduzione del diritto a un'eguale istruzione e contro la subordinazione economica delle donne, attraverso il *libero accesso alle professioni*. Ma il suo impegno civile e politico va ben oltre, sostenendo leggi contro il dispotismo dei padri e dei mariti e a favore del divorzio.

Vi è un altro tema che interessa mettere in evidenza per la sua efficace intuizione: la *formazione continua degli adulti*. Il maestro non insegnerà solo ai bambini, ma dovrà tenere pubbliche conferenze per tutti i cittadini sulla costituzione e sulle leggi, sull'etica pubblica, sulle arti. Così, l'insegnante, promosso alla dignità di formatore dei cittadini, diventerà il missionario dei Lumi e, insieme, della democrazia¹⁷. Dovranno trascorrere oltre cento anni per trovare nelle società europee proposte e finanziamenti pubblici finalizzati a tale scopo: intorno alla seconda metà del '900, *l'educazione permanente*, poi definita *educazione degli adulti* e oggi, con estensione di significati, *life long learning*¹⁸, riprende i toni della necessità per il sistema sociale.

Eleggere Condorcet a nostro contemporaneo, in particolare per i riferimenti pedagogici che intessono politica, educazione e democrazia, diventa di estremo interesse quando lo si accosta alle nuove articolazioni scientifiche, assunte dalla moderna e condivisa dimensione *critica e scientifica* della *pedagogia*.

Assunto che la formazione sia un processo storico e sociale volto al raggiungimento di fini posti dalla comunità civile e condivisi eticamente, e che sia, in tal senso, orientata dalle regole del gruppo sociale di appartenenza, e che in tale processo sia incluso l'apprendimento dei saperi, delle norme, dei costumi, dei valori propri della società, il problema che la *pedagogia critica* si pone riguarda la funzione che essa svolge entro la stessa società. Se si tratti di riprodurre, attraverso scuola e circuiti informali di socializzazione e apprendimento, le condizioni esistenti e perpetuarle o se invece la formazione si debba porre come *krisis* rispetto all'ordine esistente. Credo davvero che la lezione di Condorcet possa servire, ancora oggi, intanto, come interrogativo sulla corrispondenza fra fini e bisogni, fra mezzi e fini.

¹⁶ M.J.A.N. CARITAT DE CONDORCET, *Sur l'admission des femmes au droit de cité* (1789), in ID., *Oeuvres*, ed. cit., vol. X, pp. 119-130, qui p. 120; trad. it. G. Durante, *Sull'ammissione delle donne al diritto di cittadinanza*, in M.J.A.N. CARITAT DE CONDORCET, *Gli sguardi dell'illuminista*, ed. cit., pp. 139-150, qui p. 141.

¹⁷ Cfr. la nota introduttiva di B. Baczkó, in B. BACZKO, *op.cit.*, p. 86.

¹⁸ «L'idea che l'istruzione non debba "abbandonare gli individui nel momento in cui escono dalla scuola" ma debba "accogliere tutte le età" e che questa "seconda istruzione" sia "tanto più necessaria dato che quella dell'infanzia è stata ristretta in limiti serrati" si trova espressa in maniera notevole da Condorcet nel suo *Rapport sur l'organisation générale de l'istruzione publique* presentato il 20 aprile 1792 all'Assemblea Nazionale» (J.C. FORQUIN, *L'idea dell'educazione permanente e la sua espressione internazionale a partire dagli anni '60*, in "Focus on Lifelong Lifewide Learning", 2 (2005), <http://rivista.edaforum.it/numero2/mon-forquin.htm>, p. 2).

Il significato di educazione come *formazione critica*, oggi, richiama le riflessioni di Theodor Adorno nel breve testo sulla teoria dell'*Halbbildung*¹⁹. Il concetto di formazione (*Bildung*) e quello connesso di cultura (*Kultur*) si sono entrambi logorati nel corso della modernità, al punto che la formazione dell'uomo contemporaneo è ormai profondamente compromessa. Ciò che nelle società occidentali è in circolo, oggi, è la *Halbbildung*, letteralmente mezza formazione. In realtà con tale concetto Adorno intende indicare una formazione socializzata, inautentica, parziale, persino disumanizzata, intesa quale esito di una società in cui i mezzi di comunicazione di massa e l'industria culturale hanno prodotto un processo generalizzato di *omologazione*. Questo tema, di grande rilevanza per il presente storico italiano e non solo, richiama la questione della libertà di stampa, di pensiero, di critica, di ragione sostanziale. Ed è, appunto, nel solco della critica sociale adorniana che si colloca la nostra riflessione *pedagogica critica* e la riproposizione di problemi che da Condorcet ad oggi sembrano non avere mai smesso di attentare all'autentico processo di una *formazione paidetica, critica, aperta*.

Sembra che il vero nodo per la riforma della democrazia stia nella riforma del pensiero: «A condurre questa riforma deve presiedere una pedagogia che non si riduca alla mera trasmissione del puro sapere, ma che sia portatrice di una cultura che permetta di comprendere la nostra condizione e di aiutarci a vivere e che nello stesso tempo costruisca una maniera di pensare in modo aperto e libero»²⁰.

¹⁹ Th.W. ADORNO, *Teoria dell'Halbbildung*, trad. it. M. Gennari, Il Melangolo, Genova 2010.

²⁰ E. MORIN, *Educare gli educatori. Una riforma del pensiero per la democrazia cognitiva*, trad. it. E. Moncada, Edup, Roma 2002, p. 54.

Maria Cristina Morandini

L'EDUCAZIONE NAZIONALE TRA IERI E OGGI: UNO SGUARDO AI MANUALI DI STORIA

Abstract

This essay retraces, through an analysis of school books relating to the teaching of history, the evolution in Italy of the concept of national education from the Italian unification to our contemporary period. More specifically, it identifies three specific variations that correspond to three models of citizen: 1) the Italian individual in the second half of the nineteenth century; 2) the new individual in the Fascist period, who was a synthesis and natural completion of the tradition of the Risorgimento; and 3) the republican individual, an emblem of the democratic spirit and ideals of the second part of the twentieth century.

Fin dalla metà del XIX secolo, la scuola si configurò come il canale privilegiato attraverso cui promuovere una coscienza e un'identità italiana, espressione del patrimonio di valori e di tradizioni che caratterizzano l'indole e la storia di un popolo. Essa, grazie alla presenza capillare sul territorio, consentiva di raggiungere ampie fasce della popolazione, escluse dai dibattiti che avevano luogo nei circoli intellettuali e sugli organi di stampa. Da allora a oggi l'educazione nazionale ha assunto varie accezioni, corrispondenti ad altrettanti modelli di cittadino: nel secondo Ottocento l'obiettivo prioritario era quello di *fare gli Italiani*, come recita la celebre frase di Massimo d'Azeglio¹; nel Ventennio l'interesse era focalizzato sull'*uomo nuovo* che, emblema del regime, rappresentava, secondo l'ideologia fascista, l'eredità e, al tempo stesso, il compimento e il naturale approdo della tradizione risorgimentale²; all'avvento della repubblica appare evidente l'esigenza di formare gli abitanti della penisola allo spirito e agli ideali della democrazia.

¹ Cfr. G. CHIOSSO, *Nazionalità ed educazione degli italiani nel secondo Ottocento*, in "Pedagogia e vita", 4 (1987), pp. 421-440; U. LEVRA, *Fare gli italiani. Memoria e celebrazione del Risorgimento*, Comitato di Torino dell'Istituto per la Storia del Risorgimento Italiano, Torino 1992, pp. 3-298; G. TURI-S. SOLDANI (a cura di), *Fare gli italiani: scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, vol. I: *La nascita dello stato nazionale*, Il Mulino, Bologna 1993.

² Sull'argomento si rimanda a L. PAZZAGLIA, *La formazione dell'uomo nuovo nella strategia pedagogica del fascismo*, in ID. (a cura di), *Chiesa, cultura ed educazione in Italia tra le due guerre*, La Scuola, Brescia 2003, pp. 105-146 e a L. ORNAGHI, *L'Italiano nuovo. La retorica del superuomo nell'ideologia fascista*, in AA. VV., *Studi in memoria di Cesare Mozzarelli*, Vita e pensiero, Milano 2008, vol. II, pp. 1361-1377.

Una preziosa fonte al riguardo è costituita dai libri di testo nell'ambito del recente filone di ricerca che, denominato "cultura materiale" della scuola³, è volto a ricostruire la vita reale e quotidiana all'interno delle aule: i manuali, destinati a circolare nelle classi, offrono, infatti, al pari dei quaderni, ricchi e interessanti spunti per conoscere, nel concreto, l'attività didattica e i contenuti delle discipline. L'attenzione sarà rivolta, nello specifico, alla ricca ed eterogenea tipologia di pubblicazioni relative all'insegnamento della storia.

1. Oltre la prospettiva municipalistica

L'individuazione della scuola come strumento efficace nel processo di *nation-building* risale, almeno in Piemonte, alla fase preunitaria: basta citare, a titolo d'esempio, i provvedimenti in favore dell'istruzione obbligatoria e gratuita per le classi popolari (legge Casati, 1859) e quelli sulla formazione dei maestri, chiamati a essere educatori della nazione (legge Lanza, 1858)⁴. Una consapevolezza che si traduce nella centralità accordata alle materie a forte connotazione nazionale (italiano, storia, geografia) e nell'utilizzo di testi appositi che, approvati dal ministero, veicolano un concetto di patria non più circoscritta ai possedimenti sabaudi⁵. La nascita del Regno d'Italia nel 1861 determina l'estensione di questa sistematica e mirata strategia d'intervento ai territori annessi attraverso scelte di politica scolastica orientate a promuovere la diffusione e l'ampliamento dell'istruzione di base nei ceti meno abbienti (legge Coppino, 1877; legge Orlando, 1904) e una precisa e puntuale definizione dei programmi delle discipline (programmi Coppino, 1867; Gabelli, 1888; Baccelli, 1894)⁶ con particolare riferimento, oltre a quelle già richiamate, "ai diritti e doveri", antesignani dell'odierna educazione civica. All'ambizioso progetto di "fare gli italiani", reso particolarmente arduo da secoli di contrapposizioni municipalistiche e dall'assenza di un unico idioma, può offrire un importante contributo lo studio della storia con la costruzione di una "memoria

³ Per gli studi più recenti cfr. B.A. ESCOLANO, *La cultura material de la escuela*, Berlanga de Duero, Soria 2007; J. MEDA-A. BADANELLI (a cura di), *La historia de la cultura escolar en Italia y en Espana: balance y perspectivas*, EUM, Macerata 2013. Sui quaderni cfr. J. MEDA-D. MONTINO-R. SANI (a cura di), *School exercise books. A complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*, Polistampa, Firenze 2010, 2 voll.

⁴ Cfr. M.C. MORANDINI, *Scuola e nazione. Maestri e istruzione popolare nella costruzione dello Stato unitario (1848-1861)*, Vita e Pensiero, Milano 2003, pp. 292-310 e 316-329.

⁵ Si pensi, ad esempio, all'adozione delle *Nozioni compendiose di geografia* (1853) di Ercole Ricotti o delle grammatiche di Giovanni Scavia, pubblicate nel biennio 1858-1859. Al primo autore il ministro della pubblica istruzione, Giovanni Lanza, commissiona, nel 1856, la compilazione di una "storia italiana" che, edita l'anno successivo con il titolo di *Compendio di storia patria*, doveva servire come testo unico nelle scuole elementari superiori e in quelle secondarie.

⁶ Cfr. L. PAZZAGLIA-R. SANI (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita: dalla legge Casati al centro-sinistra*, La Scuola, Brescia 2001. Sull'insegnamento della storia nei programmi citati cfr. A. ASCENZI, *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale. L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento*, Vita e pensiero, Milano 2004, pp. 93-122.

comune” e con l’illustrazione di “esempi”, noti e meno noti, utili a definire il “carattere” o, per usare un termine più moderno, l’identità degli abitanti della penisola⁷.

I testi utilizzati per tale insegnamento spaziano dai manuali ai compendi, dai sommari agli atlanti storici, dalle raccolte di letture ai racconti di storia patria con uno specifico filone, dalla metà degli anni Settanta, dedicato alle fanciulle, educate allo spirito di sacrificio e alle virtù morali e civili con il ricorso a biografie di celebri e sconosciute figure femminili⁸. Nella maggior parte dei casi, gli autori (insegnanti, direttori didattici, funzionari ministeriali) si limitano a ricostruire, in forma succinta, i principali avvenimenti delle varie epoche storiche, corredati da brevi profili (i cosiddetti “medaglioni”) dei personaggi più rappresentativi: il linguaggio è semplice, evocativo e ricco di aneddoti, destinati a rimanere impressi nella memoria e a suscitare il coinvolgimento empatico dei giovani lettori. Non mancano, a conclusione dei capitoli o delle sezioni, attività di verifica sull’apprendimento degli allievi né spunti per una riflessione sul significato e sui risvolti etico-civili degli argomenti trattati. Nel corso degli anni, si assiste a un graduale spostamento del *terminus ad quem* della narrazione: dalla proclamazione del regno (1861), alla terza guerra d’indipendenza con l’annessione del Veneto (1866), alla presa di Roma (1870), alla morte del re Vittorio Emanuele II (1878), oggetto di numerose biografie a carattere celebrativo⁹. Se all’indomani del 1861 non è infrequente la circolazione di libri scolastici già in uso negli stati preunitari, riproposti talora con modifiche o con l’aggiunta di parti¹⁰, nei decenni successivi la produzione di manuali e compendi di storia si arricchisce di parecchie nuove pubblicazioni, date alle stampe, per la prima volta, in un’area geografica non limitata al Piemonte, alla Lombardia e alla Toscana, come attesta la presenza di tipografi e editori dell’Italia centro-meridionale (Zanichelli di Bologna, Elzeviriana di Roma, Morano di Napoli, Pedone Lauriel di Palermo).

Qual è il contenuto della “memoria comune” veicolato attraverso le pagine dei testi? Un esame attento e puntuale consente di cogliere – come documenta Anna Ascenzi nei suoi studi pionieristici su questo tema – un’evoluzione nell’ipotesi interpretativa della storia nazionale e, nello specifico, di quella del Risorgimento. All’inizio, in linea con le tendenze storiografiche “sabaudiste”, prevale una chiave di lettura moderata che individua nella dinastia regnante il fulcro attorno a cui ruota il processo di unificazione. Nel *Piccolo compendio della storia d’Italia* (1865) di Antonino Parato la presentazione delle

⁷ Cfr. A. ASCENZI, *Metamorfosi della cittadinanza. Studi e ricerche su insegnamento della storia, educazione civile e identità nazionale in Italia tra Otto e Novecento*, EUM, Macerata 2009, pp. 8 e 20.

⁸ Tra le opere più fortunate, oggetto di numerose edizioni, figurano le *Letture per fanciulle: racconti tratti dalla storia d’Italia* (1867) di Anna Pastoris Cometti e *Il libro d’oro delle illustri giovinette italiane. Racconti storici* (1870) di Ignazio Cantù.

⁹ Per un elenco dettagliato dei titoli si rimanda al *Repertorio dei manuali di storia per le scuole elementari e secondarie italiane dell’Ottocento* in A. ASCENZI, *Tra educazione etico-civile e costruzione dell’identità nazionale*, ed. cit., pp. 502-585.

¹⁰ Ricordiamo, in particolare, *Cours complet d’histoire racontée aux enfants et aux petits enfants* di Lamé Fleury, la *Storia d’Italia raccontata ai giovanetti* di Giuseppe La Farina e la *Storia d’Italia raccontata alla gioventù, dai suoi primi abitatori sino ai nostri giorni* di don Giovanni Bosco. Sul testo scritto dal sacerdote piemontese si veda F. TRANIELLO, *Don Bosco e l’educazione giovanile: la “Storia d’Italia”*, in ID. (a cura di), *Don Bosco nella storia della cultura popolare*, SEI, Torino 1987, pp. 81-111.

gesta dei principali esponenti di casa Savoia dal fondatore fino a Vittorio Emanuele II è un chiaro e inequivocabile esempio della centralità riconosciuta ai discendenti di Umberto Biancamano nella determinazione delle sorti italiane, grazie anche alla lungimirante politica condotta tra il 1821 e il 1859 a fronte delle inefficaci e, addirittura, dannose scelte operate dalle sette carbonare¹¹. L'avvento al potere della sinistra storica di Depretis coincide con l'affermazione, nella manualistica, di un modello nazional-popolare con un'apertura al ruolo svolto dalle correnti democratiche e, in particolare, da Garibaldi: compare, per la prima volta, anche Mazzini, presentato, però, senza alcun riferimento al suo "imbarazzante" e "scomodo" credo repubblicano¹². Emblematica, nei *Racconti e biografie di storia patria per le scuole primarie e popolari* di Siro Corti e Domenico Recchi, è la descrizione delle Cinque giornate di Milano come episodio di rivolta cittadina destinata a coinvolgere uomini e donne, vecchi e bambini¹³. Tra gli anni Ottanta e Novanta del XIX secolo il tratto distintivo della produzione scolastica relativa all'ambito storico è dato da una generalizzata tendenza alla sacralizzazione dell'età risorgimentale attraverso l'esaltazione dei "padri della patria", con il ricorso a un linguaggio propriamente religioso, all'interno di un più ampio processo che, volto a promuovere il culto della nazione, caratterizzava la politica di riorganizzazione degli spazi urbani e la nascita delle prime feste di natura civile¹⁴. Non a caso nei titoli dei testi compaiono termini desunti dalla tradizione cattolica: da *I redentori d'Italia* (1888) di Pierina Berri a *I martiri e i fattori dell'unità e dell'indipendenza d'Italia* (1882) di Lorenzo Bettini; figurano, inoltre, concetti come "provvidenza" e "salvezza", cui si affiancano aggettivi come "sacro" e "santo".

2. Identificazione tra idealità nazionale e ideologia fascista

Durante il Ventennio la scuola assume un ruolo prioritario nella propaganda ideologica e nella formazione politica delle giovani generazioni: si tratta di definire il profilo del vero italiano, destinato a coincidere con quello dell'uomo nuovo fascista, educato a un sano e schietto patriottismo, ai più alti valori etico-civili, al sacrificio fino all'eroismo, al culto della religione dei padri, al rispetto e all'obbedienza nei confronti dell'autorità e delle gerarchie. Ancora una volta è la storia a costituire l'ambito privilegiato per la trasmissione di un'immagine del regime come espressione autentica e compiuta

¹¹ Cfr. A. PARATO, *Piccolo compendio della storia d'Italia esposta per biografie contenente la storia romana, del medioevo e moderna ad uso speciale delle scuole elementari*, Paravia, Torino 1865, p. 145.

¹² Sull'argomento si veda A. ASCENZI, *Le metamorfosi di uno scomodo "Padre della Patria". L'immagine di Giuseppe Mazzini nei manuali di storia dall'Unità al fascismo*, in ID., *Metamorfosi della cittadinanza*, ed. cit., pp. 39-63.

¹³ Cfr. S. CORTI-D. RECCHI, *Racconti e biografie di storia patria per le scuole primarie e popolari*, Tip. Elzeviriana, Roma 1800, p. 117.

¹⁴ Cfr. I. PORCIANI, *La festa della nazione: rappresentazione dello Stato e spazi sociali nell'Italia unita*, Il Mulino, Bologna 1997; M. ISNEGGI (a cura di), *I luoghi della memoria. Simboli e miti dell'Italia unita*, Laterza, Roma-Bari 1998; A.M. BANTI, *La nazione del Risorgimento: parentela, santità e onore alle origini dell'Italia unita*, Einaudi, Torino 2000; B. TOBIA, *Una patria per gli italiani: spazi, itinerari, monumenti nell'Italia unita (1870-1900)*, Laterza, Roma 2004.

dell'identità nazionale attraverso il richiamo e l'attualizzazione della missione civilizzatrice dell'Italia nel mondo: a tale insegnamento, infatti, è assegnato il compito di “riannodare i fili con il glorioso passato” a legittimazione del presente nel suo costante sforzo di “rinverdire e riaffermare” l'antico primato degli abitanti della penisola¹⁵. Non sorprende, pertanto, la crescente attenzione riservata all'epoca romana (dalla fondazione della città eterna alla caduta dell'impero), alle vicende risorgimentali, alla narrazione della “Grande Guerra” come “completamento del processo di redenzione nazionale”, all'avvento al potere di Mussolini, l'unico «capace di offrire, dopo gli anni di smarrimento e di disordine post bellico, una nuova vita all'Italia, perché disposto a lottare contro i nemici interni che disprezzano la patria e offuscano la memoria dei cittadini morti per renderla libera, unita, prospera e forte»¹⁶.

Già nel 1923 la commissione centrale incaricata di approvare i libri di testo in uso nelle scuole elementari, presieduta da Giuseppe Lombardo Radice¹⁷, individua nell'ideale patriottico e nell'educazione al sentimento nazionale gli elementi discriminanti nella selezione dei manuali di storia presi in esame; un ideale che non può essere veicolato, come ricorda Prezzolini nella sua relazione, solo attraverso il ricorso a qualche inno o alla “sbiadita ripetizione” di aneddoti e di biografie “non interpretati né vissuti”, tesi a focalizzare l'attenzione su “un motto ardito e arguto” o “sul singolo episodio di valore” a scapito della dimensione spirituale e della valenza etica e educativa del gesto. Altrettanto interessante appare l'invito a valorizzare, accanto alla pittura, alla scultura e all'architettura, spesso circoscritte a semplici elenchi di nomi o di opere, i classici della letteratura, la tradizione cattolica e il patrimonio musicale, indice della volontà di promuovere un'idea di nazione nella molteplicità delle sue espressioni (linguistica, artistica, culturale e religiosa)¹⁸. Nei giudizi delle commissioni successive appare, per la prima volta, un chiaro e diretto riferimento al fascismo, in termini non di rottura ma, come rileva Anna Ascenzi, di “sviluppo” o di «accentuazione dei temi e dei motivi ideologici già emersi».¹⁹ Balbino Giuliano, infatti, nel 1926 associa l'assenza o la scarsità di riferimenti alla realtà del regime a una forma di patriottismo non animato da “autentica fede” e ridotto a “finzione retorica”: anche tra le righe scritte l'anno seguente da Michele Romano non è difficile scorgere un'insoddisfazione per la scarsa incisività dei

¹⁵ Cfr. A. ASCENZI, *Metamorfosi della cittadinanza*, ed. cit., pp. 221-222.

¹⁶ M.C. MORANDINI, *Fascismo e libro di Stato. Il caso dei sussidiari*, in G. CHIOSSO (a cura di), *TESEO. Tipografi ed editori scolastici dell'Ottocento*, Editrice bibliografica, Milano 2003, pp. LXV-LXVI.

¹⁷ Il Regio Decreto dell'11 marzo 1923 stabiliva di sottoporre i libri in uso nel corso primario al vaglio di commissioni regionali e alla successiva approvazione dei rispettivi provveditori agli studi: in via transitoria, limitatamente agli anni scolastici 1923-24 e 1924-25, era previsto il ricorso a una commissione centrale, nominata dal ministro della pubblica istruzione; in realtà tale commissione, rinnovata nei suoi membri, operò fino all'entrata in vigore del libro unico di Stato. Si veda al riguardo il ponderoso volume A. ASCENZI-R. SANI (a cura di), *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori (1923-1928)*, Vita e Pensiero, Milano 2005.

¹⁸ Cfr. MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE-DIREZIONE GENERALE DELL'ISTRUZIONE ELEMENTARE, *Relazioni sui libri di testo per le scuole elementari e popolari ed elenco dei libri approvati. I. Libri di testo per l'insegnamento della storia e della geografia*, in “Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione” [BUMPI], supplemento 2° al n. 26, 1923, pp. 5-46.

¹⁹ A. ASCENZI, *Metamorfosi della cittadinanza*, ed. cit., pp. 232.

testi nel porre l'accento sul forte e imprescindibile legame tra "educazione patriottica" e "spirito fascista".

In questa prospettiva matura la decisione del 7 gennaio 1929 di istituire il libro unico di Stato che, scritto da "personalità eminenti nel campo della scuola e degli studi", è finalizzato a "promuovere tra i fanciulli una educazione ed una cultura prettamente fascista" nell'intento di formare, in modo efficace, "l'italiano nuovo". A decorrere dall'anno scolastico 1930-31 viene così decretata l'adozione, nelle scuole elementari pubbliche e private, di "un solo testo per la I e II classe" e di "un testo separato per ciascuna delle classi III, IV e V" soggetti a revisione triennale²⁰. Nei sussidiari, utilizzati a partire dalla terza, figura la sezione di storia, soggetta, nell'arco di poco più di un decennio, a significativi cambiamenti: dall'anno scolastico 1936-37 per gli alunni di quinta è previsto, a integrazione del programma, un ulteriore volume sulla politica espansionistica del fascismo (*L'impero d'Italia*). Nelle edizioni date alle stampe fino al 1940 si registrano poche novità, dovute, principalmente, al progressivo ampliamento del quadro cronologico: l'unica eccezione è rappresentata, nel sussidiario di quarta, dall'esclusione del paragrafo sugli ebrei, indice del mutato clima politico conseguente alla promulgazione delle leggi razziali.

Le successive, invece, firmate da nuovi autori, sono totalmente riscritte e riflettono il clima che caratterizza gli ultimi anni della dittatura: si pensi, ad esempio, alla forte accentuazione della componente militare nelle immagini, nella cronaca minuziosa delle battaglie, nei profili di capi dell'esercito o di giovani eroi; oppure alla celebrazione ossessiva della figura del Duce con la citazione di ampi stralci dei suoi discorsi o con l'inserimento, a conclusione di quasi tutte le pagine, di una sua frase in neretto; o ancora al duplice riferimento alla lotta contro il pericolo bolscevico e al rapporto privilegiato con la Germania²¹. Se l'avvento del fascismo continua a essere presentato come esito di un percorso che ha la propria matrice politica e spirituale nel Risorgimento, il modello interpretativo del processo di unificazione nazionale cambia come attesta il passaggio dall'ipotesi di un connubio tra monarchia e popolo a un forte ridimensionamento del ruolo delle masse con una preferenza accordata ai singoli, oggetto delle numerose biografie presentate ai giovani lettori²². Un cenno a parte merita *L'impero d'Italia* che, nel

²⁰ Cfr. Legge 7 gennaio 1929, n. 5 – *Norme per la compilazione e l'adozione del testo unico di Stato per le singole classi elementari*, in BUMPI, n. 4, 1929, p. 226. Per una ricostruzione precisa e puntuale dell'elenco dei libri unici di Stato si vedano i decreti interministeriali, pubblicati ogni anno, nel Bollettino, parte I (Legislazione). Una tabella riassuntiva, limitatamente ai sillabari e ai libri di lettura, si trova in M. BACIGALUPI-P. FOSSATI, *Da plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unità d'Italia alla Repubblica*, Pubblicazioni I.S.U. Università Cattolica, Milano 2000 (ristampa anastatica), pp. 232ss. Sull'introduzione del libro unico e sulla revisione dei libri di testo in epoca fascista cfr. J. CHARNITZKY, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, La Nuova Italia, Firenze 1994, pp. 393-417; A. ASCENZI-R. SANI (a cura di), *Il libro per la scuola nel ventennio fascista. La normativa sui libri di testo dalla riforma Gentile alla fine della seconda guerra mondiale (1923-1945)*, Edizione alfabetica, Macerata 2009.

²¹ Cfr. M.C. MORANDINI, *Punti e virgole, pesi e misure. Libri, maestri e scolari tra Otto e Novecento*, EUM, Macerata 2011, pp. 110-111. Sull'argomento si veda inoltre P. GENOVESI, *Una storia da manuale: la storia del libro unico di Stato (1929-1945)*, Ricerche Pedagogiche, Parma 2005.

²² Alla descrizione delle insurrezioni, narrate nella loro dimensione collettiva attraverso le gesta della "gente comune", si sostituisce, infatti, la tendenza a celebrare le qualità etiche e militari dei singoli: dai "padri della Patria", riletti secondo le categorie fasciste (Garibaldi emblema dell'obbedienza, Cavour

ripercorrere le fasi della politica coloniale di Mussolini, risponde all'esigenza del regime «di perpetuare il mito della romanità, inteso come sintesi tra la potenza delle armi e la forza generatrice di progresso umano e sociale». Se la guerra, affermano i due autori, è condotta contro uno *Stato barbaro e schiavista* la successiva opera di colonizzazione, grazie ad una pluralità d'interventi nei diversi ambiti della vita pubblica (sanità, educazione, trasporti), consente la trasformazione della *primitiva terra in una regione produttiva e civile*²³.

Dai primi anni Trenta «la ricostruzione degli avvenimenti del passato funzionale al progetto di fascistizzazione integrale delle giovani generazioni» caratterizza anche i manuali della scuola secondaria, sempre più inclini «a un esasperato italo-centrismo» e alla «sintesi enfatica e retorica»²⁴.

3. L'educazione alla democrazia nell'Italia repubblicana

La necessità di investire sulla scuola per promuovere nella popolazione italiana un'idea di cittadinanza fondata sullo spirito e sui valori della democrazia appare evidente già all'indomani della caduta di Mussolini: non a caso costituisce uno dei temi fondamentali del dibattito interno alle forze politiche del Comitato di Liberazione Nazionale (CLN). Il primo passo verso l'affermazione di modelli culturali e civili, antitetici a quelli veicolati durante il Ventennio, è rappresentato da un'opera di *defascistizzazione* destinata a interessare anche i testi, in particolare quelli di storia, massima espressione dell'ideologia del regime. È la Sottocommissione per l'Educazione dell'*Allied Military Government* (AMG), presieduta dal pedagogista statunitense Carl Washburne, a stabilire, tra il 1944 e il 1945, i criteri per la revisione dei libri scolastici in uso nelle elementari e nelle secondarie con l'auspicio di poter giungere, entro breve tempo, ad una nuova produzione in linea con il mutato orizzonte politico: il compito di procedere alla selezione, sulla base di tali direttive, spetta a una commissione ministeriale centrale e a una serie di commissioni regionali che, istituite nei territori via via liberati, annoverano tra le loro fila insegnanti e funzionari scolastici²⁵.

Ha così inizio l'esame dei volumi adottati nelle scuole con l'individuazione di tre distinte categorie: *approvati*, *ammessi* con l'obbligo di eliminare le parti o le pagine apologetiche della dittatura, *respinti* perché pervasi dallo spirito del ventennio mussoliniano. Se è vero che l'operazione risulta particolarmente complessa nel ramo inferiore degli studi a causa della presenza del libro unico di Stato (abolito solo il 7 agosto 1945), prodotto fascista per eccellenza, è altrettanto vero che nel successivo

simbolo dell'autarchia), agli autori di “imprese audaci” durante la Grande Guerra e la rivoluzione fascista (Battisti, D'Annunzio, Ciano).

²³ Cfr. L.F. DE MAGISTRIS-G.C. PICO, *L'impero d'Italia*, Libreria dello Stato, Roma 1938, pp. 68 e 87.

²⁴ A. ASCENZI, *Metamorfosi della cittadinanza*, ed. cit., p. 297. Si veda inoltre S. GUARRACINO, *I manuali del consenso. Dalla quarta guerra d'indipendenza alla crociata antibolscevica: trent'anni di storia nei libri di testo nel periodo fascista*, in “I viaggi di Erodoto”, 8 (1989), pp. 170-183.

²⁵ Sulla sottocommissione cfr. S.F. WHITE, *America and Reconstruction of Italian Education 1943-1962*, Garland, New York-London 1991. In merito all'attività di revisione si veda il ricco materiale conservato presso l'Archivio dell'Istituto Nazionale per la Storia del Movimento di Liberazione in Italia di Milano, Fondo CLN Lombardia, alla voce *Commissariato Scuola*.

grado d'istruzione continuano, con il *placet* della commissione, a circolare «alcuni dei più accreditati e diffusi manuali dell'epoca fascista»²⁶, scarsamente modificati. È sufficiente citare, a titolo esemplificativo, *Vita vissuta. Corso di storia per i licei e gli istituti magistrali* di Francesco Calderaro, ristampato da La Nuova Italia fino al 1953. Bisogna attendere la fine del decennio perché le tipografie e le case editrici scolastiche immettano sul mercato nuovi titoli: anche in questo caso, però, le opere appaiono impermeabili alle sollecitazioni e alle sfide della nascente realtà democratica. Come ha giustamente scritto Anna Ascenzi, si tratta di testi caratterizzati da uno «scarso – talora scarsissimo – riferimento all'attualità politica e sociale del Paese, considerata probabilmente da autori ed editori materia delicata e controversa nel clima di elevata conflittualità ideologica che contrassegnava la società italiana di quegli anni»²⁷. Nemmeno la libera scelta dei libri scolastici, riconosciuta agli insegnanti nel 1947, introduce un elemento di novità in tale contesto: né poteva essere altrimenti dato che la classe docente si era formata sotto il regime.

La richiesta di aggiornare i manuali di storia con un ampliamento dei contenuti ai fatti più recenti accomuna, agli inizi degli anni Cinquanta, tutte le forze politiche all'interno del confronto, in Parlamento, sulla legge Scelba relativa alla repressione delle attività neofasciste. Emerge, infatti, chiara la consapevolezza che il senso di appartenenza e l'affezione nei confronti delle nuove istituzioni e dei nuovi ordinamenti politici si collocano nell'ambito di un'opera di promozione della coscienza democratica, fondata sulla conoscenza delle vicende all'origine dello Stato repubblicano. Si fa interprete di questa esigenza il ministro della pubblica istruzione Antonio Segni che nell'ottobre del 1952, durante il dibattito sul bilancio di previsione del suo dicastero, s'impegna a «provvedere con la massima urgenza alla pubblicazione e alla diffusione di un opuscolo che obiettivamente esponga ai giovani delle scuole medie superiori i fatti e le vicende della storia d'Italia dal 1920 ai giorni nostri»²⁸. È il volumetto di Luigi Salvatorelli che, edito pochi mesi più tardi con il titolo *Venticinque anni di storia (1920-1945)*, ricostruisce in modo sintetico ed equilibrato, con il ricorso a toni pacati, eventi e personaggi del passato appena trascorso letti nella più ampia realtà europea ed extra-europea: da un lato descrive, infatti, la salita al potere di Mussolini, la politica del Ventennio, il conflitto bellico e le diverse fasi del processo di Liberazione; dall'altro l'affermazione di un regime totalitario anche in Germania e in Spagna, le trasformazioni in Unione Sovietica successive all'avvento di Stalin, la nascita dei due Blocchi e il Patto Atlantico²⁹. Il testo è destinato a suscitare una “fredda accoglienza”, se non addirittura ostilità, soprattutto negli ambienti d'orientamento marxista poco inclini a condividere la prudenza e il cauto incedere del ministro nella trattazione di una materia che non esitava a definire “scottante” e di “una delicatezza estrema”.

²⁶ A. ASCENZI, *Education for democracy in textbooks: the case of history texts in Italian schools in the years following the Second World War*, in “History of Education & Children's Literature”, II (1/2007), p. 180.

²⁷ A. ASCENZI, *Metamorfosi della cittadinanza*, ed. cit., p. 314.

²⁸ *Intervento di Antonio Segni*, in *Atti parlamentari. Camera dei deputati. Discussioni*, Seduta del 23 ottobre 1952, vol. XXXIV, pp. 41834-41835.

²⁹ Cfr. L. SALVATORELLI, *Venticinque anni di storia (1920-1945)*, Edizioni Scuola e Vita, Roma 1953.

Un passo avanti in tale direzione è rappresentato dall’emanazione, tra il 1960 e il 1963, dei programmi di storia per la scuola media unica e i diversi indirizzi dell’istruzione secondaria; programmi in cui, per la prima volta, viene riconosciuta un’importanza particolare alla resistenza, alla costituzione della repubblica italiana, agli ideali e alle realizzazioni della democrazia. I problemi legati al mancato aggiornamento culturale degli insegnanti, all’assenza di libri di testo conformi alle nuove direttive ministeriali e, non ultimo, al clima di forte contrapposizione ideologica e politica con una crescente strumentalizzazione dell’insegnamento della storia recente hanno inciso sul fallimento del progetto volto a individuare in tale disciplina uno strumento di educazione alla democrazia. Significative al riguardo sono le parole pronunciate da Guido Quazza all’indomani del Sessantotto:

«Che cosa è venuto – si domanda lo storico italiano – da questa considerazione della storia contemporanea nell’ultimo venticinquennio per quanto riguarda i giovani? [...] In particolare la Resistenza è stata utilizzata ai fini degli interessi della parti politiche più contrastanti. I moderati, ad esempio, ne hanno fatto un sacrario di glorie da mummificare, cioè un fatto concluso che non doveva avere più conseguenze dirette nella nostra attività quotidiana. Ma anche le sinistre hanno presentato un concetto di Resistenza che non era quello rispondente realmente alla Resistenza quale fu, cioè non un tentativo di rivoluzione rimasto incompiuto, ma una lotta nazionale fondata su un compromesso politico. Di qui il graduale formarsi di un senso di insoddisfazione verso l’*Italia della Resistenza*, sfociato poi dal 1967 ad oggi nella contestazione giovanile, la quale quindi è stata in primo luogo una crisi di sfiducia nei partiti che si dicevano innovatori o rivoluzionari e in secondo luogo una rivolta contro tutto il sistema dei partiti»³⁰.

A distanza di oltre cinquant’anni è ancora attuale il dibattito, nel nostro paese, sull’assenza di una matura coscienza democratica e del senso di appartenenza a una collettività, fondata su un patrimonio di ideali e di valori condivisi. Come ha evidenziato lo storico Pietro Scoppola, la classe dirigente, postunitaria prima e repubblicana poi, si è rivelata incapace di promuovere la formazione del cittadino italiano, favorendo, invece, nelle classi popolari un processo d’identificazione con modelli particolaristici, alternativi se non addirittura conflittuali: così se nell’Ottocento l’abitante della penisola è definito in virtù del suo essere liberale o cattolico, nel secondo dopoguerra l’adesione alla democrazia cristiana o al partito comunista continua a essere anteposta al riconoscimento di una comune identità³¹.

La società odierna, caratterizzata dal fenomeno della crescente globalizzazione, ripropone in termini nuovi, impegnativi ma al tempo stesso stimolanti, la questione dell’educazione nazionale: l’auspicio è di non dover, in un prossimo futuro, parlare, ancora una volta, di un’occasione mancata.

³⁰ G. QUAZZA, *La storia contemporanea nella scuola italiana*, in AA. VV., *Libri di testo e Resistenza. Atti del convegno nazionale tenuto a Ferrara il 14-15 novembre 1970*, Editori Riuniti, Roma 1971, pp. 26-33.

³¹ Cfr. P. SCOPPOLA, *L’educazione alla cittadinanza dal fascismo alla democrazia*, in L. PAZZAGLIA (a cura di), *Chiesa, cultura ed educazione in Italia tra le due guerre*, ed. cit., pp. 565-585.

SUGLI AUTORI/
ABOUT THE AUTHORS

Elena Besozzi è Professore Emerito di Sociologia presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

http://docenti.unicatt.it/ita/elena_besozzi/

Paolo Bianchini è Professore Associato di Storia della Pedagogia presso l'Università di Torino.

http://www.unito.it/unitoWAR/page/dipartimenti7/D070/D070_personale_batch_BasicBook_Docenti_IT7?id=180056

Antonia Criscenti è Professore Ordinario di Storia della Pedagogia presso l'Università di Catania.

http://www.fmag.unict.it/Pagina/It/Docenti/CRISCENTI_Antonia_M.aspx

Natascia Curto è Dottoranda di Ricerca in Antropologia, Psicologia e Scienze dell'Educazione presso l'Università di Torino.

<http://www.dott-sus.unito.it/studenti/att/291504.cv.pdf>

Christian Danz è Professore di Teologia Sistemica presso l'Institut für Systematische Theologie und Religionswissenschaft dell'Università di Vienna.

<http://etfst.univie.ac.at/team/univ-prof-dr-christian-danz/>

Ezio Gamba è Assegnista di Ricerca presso l'Università del Piemonte Orientale "A. Avogadro".

<https://unipmn.academia.edu/EzioGamba>

Enrico Guglielminetti è Professore Ordinario di Filosofia Teoretica presso l'Università di Torino.

http://www.unito.it/unitoWAR/page/dipartimenti7/D070/D070_personale_batch_BasicBook_Docenti_IT7?id=182235

Claire Elise Katz è Professoressa di Filosofia delle Donne e Studi di Genere presso la Texas A&M University.

<http://wgst.tamu.edu/documents/CKatzCV.pdf>

Andrea M. Maccarini è Professore Straordinario di Sociologia dei Processi Culturali e Comunicativi presso l'Università di Padova.

<http://didattica.unipd.it/offerta/docente/725C89F743346BBF0346B1642D6CB55C>

Giovanni Maddalena è Ricercatore in Filosofia Teoretica presso l'Università del Molise.
<http://docenti.unimol.it/index.php?u=maddalena>

Cecilia Marchisio è Ricercatrice in Didattica e Pedagogia Speciale presso l'Università di Torino.
<http://polosavigliano.campusnet.unito.it/do/docenti.pl/Show? id=cmarchis>

Maria Cristina Morandini è Professore Associato di Storia della Pedagogia presso l'Università di Torino.
<http://scienze pedagogiche.campusnet.unito.it/do/docenti.pl/Show? id=mmorandi>

Sara Nosari è Professore Associato in Pedagogia Generale e Sociale presso l'Università di Torino.
<http://educazione.campusnet.unito.it/do/docenti.pl/Show? id=snosari>

Luciana Regina è Docente a Contratto di Consulenza Filosofica presso l'Università di Torino.
http://www.unito.it/unitoWAR/page/dipartimenti7/D070/D070_personale_batch_BasicBook_Docenti_IT7?id=1860013

Anne-Marie Schultz è Professore Associato di Filosofia alla Baylor University (Texas).
<http://www.baylor.edu/philosophy/index.php?id=001935>

Federico Vercellone è Professore Ordinario di Estetica presso l'Università di Torino.
www.federicovercellone.com