

I collaboratori di *Qualeducazione*

Giuseppe Acone, Aldo Agazzi (†), Silvana Aguggini (†), Fabrizia Antinori, Karl-Otto Apel, Antonio Augenti, Ilaria Attisani, Theodor Ballauff, Imma Barbalinardo, Giuseppe Barbarino, Nicoletta Bellugi, Dietrich Benner, Armin Bernhard, Anna Bisazza Madeo, Franco Blezza, Lamberto Borghi (†), Carlo Borgomeo, Michele Borrelli, Wolfgang Brezinka, Maria Anna Burgnich, Wilhelm Büttemeyer, Dieter Buttyes, Michael Byram, Mimmo Calbi, Pasquale Cammarota (†), Andrea Canevaro, Francesca Caputo, Tommaso Cariati, Alessia Casoni, Bernat Castany Magraner, Pier Giuseppe Castoldi, Francesco Castronuovo, Elide Catalfamo Favet, Giuseppe Catalfamo (†), Vittoria Cavallai, Hervè Cavallera, Manuela Cecotti, Cesarina Checcaci, Lucia Cibir, Sergio Cicutelli, Emilia Ciccia, Giuseppina Colaiuda, Ignazio Dario Collari, Enza Colicchi, Ornella Comuzzo, Luciano Corradini, Piero Crispiani, Armando Curatola, Augusto Cury, Emilio D'Agostino, Guido D'Agostino, Antonio D'Aquino, Elio Damiano, Luisa Della Ratta, Tullio De Mauro, Severino De Pieri, Paolo De Stefani, Lorenzo Di Bartolo, Salvatore Di Gregorio, Walter Di Gregorio, Adele Diodato, Vincenzo D'Onofrio, Concetta Epasto, Armando Ervas, Michele Famiglietti (†), Marisa Fallico, Marcella Farina, Paolo Farinella, Antonio Fazio, Otto Filtzinger, Giuseppe Fioroni, Franco Frabboni, Barbara Gaiardoni, Lauro Galzigna, Michela Galzigna, Hans-Jochen Gamm, Roberto Gatti, Mario Gennari, Fatbardha Gjini, Franco Severini Giordano, Guido Giugni (†), Maria Angela Grassi, Anna Maria Graziano, Giovannella Greco, Daniela Grieco, Adelina Guerrero, Vincenzo Guli, Giuseppe Guzzo (†), Hartmut Von Hentig, Eugenio Imbriani, Nunzio Ingiusto, Massimo Introvigine, Isabel Jiménez, Amik Kasaruho, Maria E. Koutilouka, Edmondo Labrozzi,

Mauro Laeng (†), Marino Lagorio, Nico Lammedica, Raffaele Laporta (†), Valeria Lenzi, Isabella Loidice, Maria Rosalba Lupia, Sira Serenella Macchietti, Francesco Maceri, Alessandro Manganaro, Giuseppe Manzano, Ugo Marchetta, Maddalena Marconi, Lucia Mason, Louis Massarenti, Giuseppe Mastroeni, Giovanni Mazzillo, Nomberto Mazzoli, Mario Mencarelli (†), Gaetano Mollo, Maria Monteleone, Daria Morara, Paola Bernardini Mosconi, Marina Mundula, Carlo Nanni, Walter Napoli, Adriana Odorico, Stefano Orofino, Anna Paladino, Roberto A. Paolone, Cecilia Parisi, Anna Maria Passaseo, Anna Paschero, Luigi Pellegrini, Angela Perucca, Enzo Petrini, Rosaria Picozzi, Antonio Pietretti, Gustavo Pietropolli Charmet, Lucrezia Piraino, Antonio Pisanti, Andrea Porcarelli, Livio Poldini, Clide Prestifilippo, Alessandro Prisciandro, Vincenzo Pucci, Marco Pasqua, Maria Moro Quaresima, Francesco Raimondo, Giusy Rao, Elena Ravazzolo, Paolo Raviolo, Micheline Rey, Michele Rivero, Aurelio Rizzacasa, Antonia Rosetto Ajello, Elisabetta Rossini, Angelo Rovetta, Franca Ruggeri, Maria Antonietta Ruggeri, Morena Ruggeri, G. Carlo Sacchi, Elisabetta Salvini, Alessandra Samarca, Graziella Sanfilippo Scuderi, Bruno Schettini, Pantaleone Sergi, Filomena Daniela Serio, Renato Serpa, Alessandra Signorini, Andrei Simic, Concetta Sirna, J.J. Smoliez, Angela Sorge, Giuseppe Spadafora, Gianfranco Spiazzi, Francesco Susi, Anna Pia Taormina, Gennaro Tedesco, I. Testa Bappenheim, Alessandra Tigano, Rosanna Tirelli, Enrica Todeschini, Giuseppe Trebisacce, Mario Truscello, Laura Tussi, Elena Urso, Pierre Vayer, Giovanni Villarossa, Claudio Volpi (†), Giorgio Vuoso, Giuseppe Zago, I. Zamberlan, Alex Zanotelli, Antonino Zichichi, Corrado Ziglio.

SOMMARIO - Fascicolo 76/2011

EDITORIALE

TESTIMONIARE LA FEDE, OGGI, PER DIFENDERE LA LIBERTÀ <i>di Giuseppe Serio</i>	pag. 3
--	--------

STUDI

NOTE IN MARGINE AL DIBATTITO TRA RELIGIONE E DEMOCRAZIA <i>di Roberto Gatti</i>	» 9
--	-----

EDUZIONE SENZA FRONTIERE

IL PROBLEMA DEL FONDAMENTO O DEL GRUND E LA LOGICA DELLE SCIENZE SOCIALI <i>di Michele Borrelli</i>	» 14
---	------

RICERCA ED INNOVAZIONE EDUCATIVA E DIDATTICA

EDUCARE ALLA PACE IN ITALIA, AGLI ALBORI DEL XXI SECOLO <i>di Antonia Rosetto Ajello</i>	» 31
---	------

EDUCARE PER LA PACE. ALCUNE LINEE TEORICHE

<i>di Anna Maria Passaseo</i>	» 51
-------------------------------------	------

AUTONOMIA, DIRIGENZA, PROGETTUALITÀ

UNA RIFORMA SEGUITA DA UNA SERIE DI INTERROGATIVI <i>di Giovanni Villarossa</i>	» 63
--	------

NOTE SULLA DIDATTICA DELLA STORIA

<i>di Gennaro Tedesco</i>	» 65
---------------------------------	------

RUBRICA APERTA

LAGER: PIAGA APERTA DEL NUOVO MILLENNIO MEMORIA STORICA E DIRITTI UMANI <i>di Laura Tussi</i>	» 70
---	------

PRETI PEDOFILI: UN PANICO MORALE

<i>di Massimo Introvigne</i>	» 73
------------------------------------	------

LO SPAZIO DEL FARE

LA PEDAGOGIA NELL'ESTATE DEI RAGAZZI <i>di Elena Ravazzolo</i>	» 79
---	------

LA PEDAGOGIA TRA SOSTEGNO E RIABILITAZIONE

<i>di Giuseppe Barbarino e Antonio D'Aquino</i>	» 84
---	------

LA FIABA: UNO SPAZIO POTENZIALE PER LA CURA DI SÉ

<i>di Elisabetta Rossini e Elena Urso</i>	» 86
---	------

ESSER-CI CON LA SCRITTURA

<i>di Barbara Gaiardoni</i>	» 89
-----------------------------------	------

NOTIZIARIO	» 95
------------------	------

RECENSIONI.....	» 99
-----------------	------

Testimoniare la fede, oggi, per difendere la libertà

di
GIUSEPPE SERIO

1. *La libertà esige che la mediazione culturale si coniughi con la fede nella vita, illuminata dall'etica. "È importante che le persone si persuadano che non possono disinteressarsi di politica e che ciascuna, sia pure a livello diverso, s'impegni a dare il suo contributo affinché la costruzione della città dell'uomo corrisponda al fine e, in tal modo, faciliti il raggiungimento del fine ultimo". Lazzati era convinto che la sfida politica consistesse nel liberare l'uomo dai pesanti condizionamenti dell'economia facilitandogli la gioia di vivere come persona che si candida all'eternità.*

Il politico ha il dovere di prendere decisioni concrete perché in "ciò consiste la dignità della politica e la sua insostituibile funzione". Vivere nella città dell'uomo significa scegliere uno stile di vita in cui ognuno si carica sulle spalle la sua croce a seconda della sua vocazione e della risposta che Dio si attende da ciascuno. Senza quest'assunzione di responsabilità, di corresponsabilità, di vocazione non vi può essere diritto alla cittadinanza, in quanto ciascuno è responsabile delle proprie azioni davanti alla sua coscienza e, per i credenti, davanti a Dio.

Pieretti, a proposito di stili di vita,

crede che "non sono più quelli di un tempo; hanno assunto una connotazione più fluttuante, più evanescente e aperta a qualsiasi forma di novità, in uno sperimentalismo che non prevede limitazioni"³. La globalizzazione, secondo il filosofo perugino, "rendendo meno stabili e meno duraturi i rapporti, gli impegni, le responsabilità", ha aperto la porta alle "tante morali, per lo più modulate secondo le inclinazioni e gli interessi personali o, meglio ancora, nessuna morale, se non quella che si ispira al raggiungimento del massimo profitto e del massimo piacere ottenuti con il minimo sforzo"⁴.

La vita sociale, oggi, non consente di crescere nel dialogo. La mancanza di legami con le persone "è il regno dell'io e dell'egoismo" diverso dal "regno del tu che è la morale", "regno della libertà"⁵.

La crisi della Politica è l'incapacità di realizzare l'amicizia che demolisce i muri invisibili fra le persone e i popoli costruendo ponti di comunicazione inter-culturali tra persone e popoli diversi. Oggi non c'è dialogo inter-culturale e inter-religioso; c'è invece conflittualità che è la vera matrice della crisi dell'uomo incapace di riconciliare i valori della vita con la fede nei valori.

La crisi della politica è la crisi dell'uomo che non sa o non vuole costruire il bene comune realizzandolo come servizio in forma gratuita e sovrabbondante. La Politica potrebbe essere il luogo in cui la persona fruisce delle opere di misericordia.

La persona che vive quotidianamente questo rapporto, è un amico vero. Lazzati concepiva la Politica come la più alta attività dell'uomo che nell'ordine temporale coniuga l'esigenza universale e quella particolare; facilita la solidarietà, evita la discriminazione sociale alla luce della fede che soccorre le povertà materiali e spirituali. Oggi, invece, quelli che ti aiutano nell'attuare le furbizie o a vivere secondo lo stile dei corrotti li chiamano "amici", ma l'amizia è quella, non questa.

La corruzione oggi dilaga "come un fiume carsico", senza ostacoli o opposizioni! "Per alcuni, farisaicamente dichiarati insospettabili, la corruzione è la via segreta attraverso la quale legittimano il ruolo e la funzione che ricoprono; per altri, palesemente etichettati come faccendieri, è una sorta d'inevitabile mercimonio per servire e ingraziarsi i potenti". L'analisi del filosofo perugino si fa sempre più amara affermando che il "malaffare è a tal punto uno stile di vita nel nostro Paese, che trova ampio spazio, oltre che tacito consenso, nei luoghi della politica, in quelli delle professioni, in quelli degli appalti, degli affari, delle attività imprenditoriali"¹⁶.

Non c'è più fedeltà ai valori! Le istituzioni democratiche sono superate e, addirittura, sono considerate da alcuni politici superflue! "La politica è diventata una forma di occupazione, peraltro assai appetibile, perché non richie-

de alcuna competenza o professionalità specifica"¹⁷.

Le ragioni che richiamano l'attenzione degli onesti⁸ a riflettere sul ruolo della Politica sono preoccupanti perché c'è violenza, terrorismo, disonestà pubblica, consumismo sregolato, illegalità diffusa, sesso mercenario ...

Allora, cosa dobbiamo fare? Come dobbiamo agire? Come possiamo testimoniare la fede in un contesto sociale che agisce con lo stile dell'egoismo sfrenato?

*Secondo me, occorre riflettere di più sulla fragilità dell'uomo, cercare le strategie giuste per sottrarlo alla seduzione del denaro, delle armi tecnologiche, della "gaiezza" con cui non è possibile trasformare le sconfitte in vittoria. Occorre superare il conformismo, l'indifferenza, il disimpegno. In Italia si confrontano da tempo due culture contrapposte: **quella neo-liberista** (che si preoccupa prevalentemente di assicurare l'efficienza per produrre e guadagnare sempre di più) e **quella solidale** che vuole sostenere i deboli, le minoranze, gli emarginati ...*

Non è un'impresa semplice, raggiungibile in tempi brevi. Implica un cambiamento che sia in grado di superare la concezione neo-liberista dello stato dando voce a chi non ha potere contrattuale. Purtroppo ci troviamo in un mondo in cui vivono bene solo i furbi. E a "questo riguardo, la politica è stata previdente: ha introdotto meccanismi di cooptazione diretta, che non richiedono alcun consenso da parte dei cittadini"¹⁹. La legge elettorale impedisce agli elettori la possibilità di scegliere chi deve rappresentarli; non consente neppure di esprimere la preferenza tra i candidati proposti. Nessuno si meraviglia -allora-

se continua ad aumentare la disaffezione dei giovani dalla politica. I giovani, dice Pieretti, "hanno lo sguardo e l'udito rivolti altrove".

2. Lo stato democratico fonda la solidarietà sul rispetto della dignità dell'uomo e propone una società che persegua il miglior rendimento coniugando efficienza e solidarietà; moderando consumismo ed efficientismo, potenziando il valore della dignità del cittadino. Per fare ciò è necessario contrastare l'alleanza tra democrazia e relativismo etico che mortifica l'uomo, esalta l'individualismo, produce insieme alla ricchezza materiale la sporczia morale.

A questo punto, credo che sia necessario "chiamare in gioco l'onestà, riporre in essa la speranza che possa mettere un freno all'attuale momento di declino. Di certo, l'onestà, associata alla probità e alla lungimiranza, è un antidoto che non può essere sottovalutato. Dà prestigio e autorevolezza agli uomini e alle istituzioni che vi si ispirano e ne orienta le decisioni, ne indirizza le azioni. Ma l'onestà, purtroppo, non è sufficiente a colmare tutte le carenze da cui è affetta la politica"¹⁰. Sono d'accordo con Pieretti. Non è sufficiente una buona politica, ispirata ai valori più alti, occorre una rivoluzione culturale che ponga al centro della vita la società civile. Da dove incominciare, allora?

Si tratta di far entrare sempre in scena i valori. "Si può anche decidere di prenderli a martellate, come fece Pinocchio con il Grillo parlante: ciò fa parte della libertà fisica delle persone e non della libertà morale, che non può prescindere, nel suo esercizio, dal riferimento ai valori e dalla responsabilità connessa con le nostre scelte"¹¹.

In tal modo, forse è possibile allon-

*tanare i nemici della città e l'accidia politica che si manifesta come un male oscuro. I responsabili del potere devono considerare che la posta in gioco riguarda il valore della vita. Chi capisce questo, volta le spalle alla cultura dominante che c'invita a **tollerare tutto** (suicidio, aborto, satanismo, consumismo sregolato, manipolazioni genetiche, droga, corruzione, disonestà ...).*

L'etica, secondo la moda contemporanea, offende la privacy! In nome di questa follia, non ci sarebbe nessuna differenza tra la cultura della vita e quella della morte, tra cultura della pace e quella della violenza. Ha ragione Pieretti: non cambierà niente senza una rivoluzione culturale profonda, nonviolenta, coinvolgente; rivoluzione delle idee e degli stili di vita. Evidentemente, si tratta di capire che la società democratica non è cristiana o musulmana o ebraica o altro ancora: è radicata nella fede, nella Trascendenza o nell'immanenza, non importa, purché sia rinascita autentica!

NOTE

¹ Vittorio Bachelet, *La responsabilità della vita pubblica*, Roma 1953.

² Giuseppe Lazzati, *La prudenza in Nuova responsabilità*, N. 2 1997.

³ Antonio Pieretti in Michele Borrelli-Giuseppe Serio (a cura di), *Educare all'onestà, oggi* (cap. I), Cosenza 2011.

⁴ *Ibidem*.

⁵ Francesco Carnelutti, *Come nasce il Diritto*, Edizioni ERI, Torino 1963 p. 14.

⁶ Antonio Pieretti, *op. cit.*

⁷ *Idem*.

⁸ Cfr. Michele Borrelli-Giuseppe Serio (a cura di), *Educare all'onestà, oggi, nella famiglia nella scuola nelle istituzioni*, Pellegrini, Cosenza 2011.

⁹ A. Pieretti, *op. cit.*

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ Luciano Corradini, *La legge 162/90 e il Progetto*

Giovani in Luciano Corradini, Antonio Pieretti, Giuseppe Serio (a cura di), *Educazione alla salute tra prevenzione e orientamento*, Pellegrini, Cosenza 1992, p. 2.

* * *

Abstrat

Freedom demands that cultural mediation is combined with faith in life, enlightened by the ethics of the political action which realizes the common good. It is very important that people are persuaded that they can't avoid being interested in politics and that, even if at different level, every man is engaged to make his contribution so that the construction of the city of man corresponds to the aim and, in such a way, it helps to achieve the ultimate aim. "Lazzati thought that the political challenge consisted in freeing man from the heavy economic constraints and facilitating the joy of living as a person who longs for eternity.

Politician, in particular, has the duty to take concrete decisions. Living in the city of man means to choose a life style in which everyone burdens his shoulders with his cross according to his vocation and the answer that God expects from everyone. Without this assumption of responsibility, of joint re-

sponsibility, of vocation, the right of citizenship cannot exist because every man is responsible for his own actions before his conscience and, for the believers, before God.

Nowadays there is not intercultural and inter-religious dialogue; there are instead conflicts which are the real roots of the crisis of man. Today politics is not the highest secular activity because it does not facilitate the solidarity, it does not avoid the discrimination by the light of faith which reinforces the material and spiritual poverties

Next year this review will celebrate its thirtieth anniversary, years in which the culture of the dialogue has been promoted. Nowadays it wishes that **school** would be transformed in a space to talk; **family** in one to live the values of life; **parish** in the space which strengthens the faith in Transcendence.

The management, the editorial board, the scientific committees hope that the frequentation of these privileged places will help young people to dream justice and freedom, to share the truth with which it is possible to have a clear vision of life, to participate in politics responsibly, to become aware of rights and duties in order to re-launch a culture of peace.

(Mariangela Massara)

***Abbonati a Qualeducazione (€23)
e parteciperai con noi nel 2012
alle festa per il suo XXX compleanno***

Religione e Democrazia – appartenenza religiosa e appartenenza politica – è il tema del dibattito culturale dell’“importante svolta” della modernità in Francia, nel periodo delle guerre di religione. A Roberto Gatti – titolare di Filosofia politica nell’università di Perugia – nel presentare il pensiero del De Hospital, preme evidenziare l’universalità del concetto secondo il quale non è necessaria l’appartenenza ad una religione per essere cittadini dello stato di diritto perché si può vivere in pace anche senza essere credenti. “Le grandi religioni universalistiche e, in particolare, quella cristiana, possono dare un contributo essenziale al ripensamento dei fondamenti normativi delle attuali democrazie, in evidente deficit di legittimità”. Quest’affermazione esprime la condizione del rapporto tra Politica e Religione che scrivo con le maiuscole per dare senso all’universalità richiesta dal rapporto tra due stili di vita coerenti con il principio della testimonianza delle diverse fedi.

“Ciò appare evidente non appena si consideri che – come ha scritto Jürgen Habermas – i principi essenziali su cui la democrazia moderna si basa risultano da una trascrizione in chiave secolarizzata di originari concetti cristiani: io non penso – afferma Habermas – che noi, in quanto europei, possiamo comprendere seriamente concetti quali quelli di moralità e di eticità, persona ed individualità, libertà ed emancipazione [...] senza appropriarci della sostanza del pensiero di origine giudaico-cristiana”.

“In verità”, scrive Gatti “dal fronte della filosofia personalista di matrice cristiana aveva continuato a venire per decenni il richiamo a queste radici della democrazia, ma esso era rimasto o inascoltato o era stato archiviato come espressione di un pensiero non laico, ipotecato da tentazioni confessionalistiche, incompatibile – si affermava da parte di molti – con la logica dello Stato di diritto”.

Il cardine concettuale del contributo di Gatti è incentrato sul valore del dialogo [questa rivista, sin dalla fondazione, se l’è scelto come sottotitolo] che corregge in un certo senso “l’irragionevolezza cui è esposto, in modo del tutto particolare, il cristiano” e che “consiste nel difetto di un’adeguata ed efficace mediazione tra i dogmi della fede e la prassi storica”. Il credente deve saper “comprendere che i principi della fede, nel momento in cui diventano argomenti di conversazione razionale in vista dell’intesa comune tra persone che la pensano diversamente (e non di rado in modo opposto), vanno filtrati mediante un difficile vaglio che ne mostri l’applicabilità in un determinato contesto storico-politico e che consenta ai non credenti di capirne il significato anche dal di fuori della fede”.

Gatti, puntualmente richiama Giuseppe Lazzati e l’attualità del suo pensiero quando indica che “la caratteristica che deve contraddistinguere l’impegno del popolo di Dio nelle realtà temporali è quella che ‘il concilio ha voluto chiamare l’arte di convivere e del cooperare fraternamente e di instaurare il dialogo’ [...] con tutti gli uomini e con tutte le famiglie culturali operanti nella storia”. Dunque, “Guai se i cristiani, in questo loro impegno, presumessero di possedere tutta la verità e ignorassero che germi di verità, persino germi di cristianesimo, si possono trovare, per esempio, tra i non credenti” e aggiunge che se “c’è un campo in cui la verità si scopre sempre non per deduzione, bensì attraverso la fatica del dialogo e del confronto tra tutti coloro – credenti e no – che sono impegnati a sviluppare i valori naturali, questo è proprio il campo dell’impegno secolare”.

* * *

Abstrat

Religion and Democracy, religious belonging and political belonging, is the theme of the cultural debate about the "important turning point" of modernity in France, during the Wars of Religion.

This statement expresses the condition of the relationship between Politics and Religion, that I write with capital letters in order to give sense of the universality required by the relationship between two ways of life, consistent with the principle of the testimony of different faiths.

By presenting the thought of De Hospital, Roberto Gatti, professor of Political Philosophy at the University of Perugia, is concerned about emphasizing the universality of the concept that it's not necessary to belong to a religion to be citizen of the rule of law because people can live in peace even without being believers." The great universalist religions and, in particular Christianity, can provide a vital contribution to the rethinking of the legal bases of the existing democracies in evident deficit of legitimacy".

"This becomes evident when one considers that, as written by Jurgen Habermas, the essential principles on which modern democracy is based, are from a secularized transcription of original Christian concepts:

I don't think, says Habermas, that, as Europeans, we can seriously understand concepts such as morality and ethics, person and individuality, freedom and emancipation [...] without assuming the substance of the thought of Jewish-Christian origin.

"In truth, writes Gatti, from the personalist philosophy of Christian origin had continued to come, for decades, the appeal to these roots of democracy, but it was ignored or stored as an expression of a not secular thought, mortgaged by confessional temptations, incompatible, it was stated by many people, with the logic of the rule of law". The key conceptual contribution of Gatti is focused on the value of the dialogue (since the foundation of this review it has been chosen as subtitle) that corrects in a sense the "irrationality to which it is exposed, in a special way, the Christian" and that "is lack of adequate and effective mediation between the dogmas of faith and historical practice".

The believer must "understand that when the principles of faith become topics of rational conversation in a view of the common understanding among people who think differently (and often in opposite directions) should be filtered through a difficult examination that may show the applicability in a particular historical and political context and allowing non-believers to understand the meaning even from outside the faith".

Gatti mentions promptly Giuseppe Luzzati and relevance of his thinking when it states that "the characteristic that must mark the commitment of the people of God in the temporal realities is what "the council wanted to call the art of living together and of cooperating fraternally and establishing dialogue [...] "with all people and all the families involved in the cultural history".

Therefore, "Troubles if the Christians, in this effort, presumed to possess all the truth and were unaware of the fact that germs of truth, even germs of Christianity, could be found, for example, among non-believers". He adds that if "there is a field in which the truth is not always discovered by inference, but by the difficulty of dialogue and discussion between all those-believers and non- who are committed to developing natural values, this is precisely the field of "secular commitment".

Note in margine al dibattito tra religione e democrazia¹

di

ROBERTO GATTI

1. *Appartenenza religiosa e appartenenza politica*

Un'importante svolta che si verifica nella modernità relativamente al rapporto tra appartenenza politica e appartenenza religiosa è rappresentata dalla posizione dei *politiques* in Francia nel bel mezzo delle guerre di religione e trova un'espressione emblematica nella lucida coscienza dei problemi sul tappeto esibita da Michel de L'Hospital nel Discorso pronunciato il 26 agosto 1561 all'Assemblea degli Stati Generali riuniti a Saint-Germain-en-Laye. Come egli fa osservare, "coloro che consigliano al Re di schierarsi da una sola parte fanno come se gli dicessero di prendere le armi per far combattere le membra dalle membra, per la rovina del corpo"; è evidente che "la vittoria non potrebbe essere se non dannosa, qualunque delle parti essa dovesse favorire". Chi segue il "cammino migliore" è colui che si pone come "imparziale tra le due fazioni, comportandosi senza passione" e punendo i "malfattori"². La questione essenziale, nella Francia martoriata dai conflitti religiosi, non è discutere "su quale opinione è la migliore". E ciò perché "qui non è questione *de constituenda religione, sed de constituenda republica*; e molti possono essere cittadini *qui non erunt christiani*: anche lo scomunicato non cessa di essere cittadino. E si può vivere in pace con quelli che sono di opinioni diverse, come ve-

diamo avvenire in una famiglia nella quale quelli che appartengono alla religione dei Cattolici non smettono di vivere in pace e amare quelli della nuova religione"³.

L'aspetto essenziale della posizione di De L'Hospital è chiaro e non è esagerato definire epocale il suo valore, anche se nel dire ciò non si afferma certo nulla di nuovo: il principio di universalità all'interno della *respublica* non può più essere – o, meglio, per quanto riguarda L' Hospital, non può più essere *solo e prioritariamente* – l'appartenenza religiosa, bensì l'affiliazione politica (si può essere cittadini anche senza essere cristiani). Che quest'esito non maturi immediatamente in tutte le sue implicazioni e conseguenze è evidente, ma le premesse salienti sono già poste. Anche se la Francia di quel tempo rimane uno Stato saldamente cristiano-cattolico nel quale i protestanti sono da tollerare come in una famiglia si sopportano i vizi di alcuni dei suoi componenti ("si dice infatti che *vitia uxoris aut sunt tollenda, aut tolleranda*"⁴), emerge con palmare evidenza l'insidia costituita da un'appartenenza particolare, com'è ormai *di fatto* quella di fede, che pretende di farsi criterio di riconoscimento pubblico universale. Comincia quel lungo processo la cui conseguenza sarà, alla fine, di far rifluire l'identità religiosa – con tutte le potenzialità eversive che ha assunto dopo la frattura della Riforma e che sono state evidenziate tragicamen-

te dai conflitti che avevano devastato l'Europa per decenni – nella dimensione del *particolare*, nella sfera domestica e dell'interiorità.

Molto ben conosciuta è la direzione del processo accennato: esso va verso la formalizzazione dello Stato e del diritto (dello Stato *come* Stato di diritto) che ha trovato nella tarda modernità la sua sistematizzazione canonica in Kant e che la storia della cultura giuridica successiva ha affinato e precisato. La dottrina del diritto e dello Stato di Hans Kelsen costituisce l'approdo definitivo di questa secolare vicenda. La riduzione a metodo della stessa democrazia rientra in tale orizzonte teorico e ne segna un aspetto fondamentale.

Forse si può dire che questo è un discorso datato. Ed è vero. Ma c'è da chiedersi se il fatto di recuperarlo tenendo conto delle questioni che oggi ci troviamo ad affrontare quando riflettiamo sul rapporto tra democrazia e valori in un'epoca che è stata definita "post-secolare" – e in cui quindi rientrano in gioco nello spazio pubblico anche i valori religiosi – non contribuisca a chiarire alcuni punti che ricorrono nella discussione su questi temi. Il dilemma cruciale che si pone dopo che i limiti della concezione della democrazia come mera procedura sono emersi con sempre maggiore evidenza e dopo la fine del confinamento della dimensione etico-religiosa nella sfera privata – due idee che ormai solo i laici "furiosi" sono disposti a difendere senza che la minima perplessità attraverso le loro argomentazioni – mi pare essere quella concernente le *possibilità* e i *limiti* delle pretese di rappresentanza del Bene, sia esso religioso o di altro tipo, nella sfera pubblica. In effetti sono due le lezioni da cui dovremmo cerca-

re di imparare quando ci sforziamo di riflettere sull'argomento ormai tornato al centro dell'attenzione e riguardante il nesso tra religione e spazio pubblico. La più vicina è quella che ci dice dell'insostenibilità teorica e degli effetti storicamente perversi della versione proceduralistica della democrazia alla Kelsen. La più lontana, ma non certo priva di attualità, è quella delle guerre di religione, nel senso per cui tale esperienza – fatte salve ovviamente tutte le differenze storiche, culturali e di altro tipo – vale ancora come esempio drammatico ed emblematico della pretesa sovradimensionata di rappresentanza pubblica di *una* professione di fede, di *un'idea* della salvezza dell'anima in questo e nell'altro mondo, di *una* concezione dell'uomo, di *una* versione del bene e del male.

2. *Apprendere reciprocamente*

Venute meno queste riserve (almeno laddove siano venute meno sul serio), oggi la questione è come dal cristianesimo possa venire un contributo significativo nel dibattito in corso sulla dimensione valoriale della democrazia. Il punto, a mio avviso, non sta solo e neppure prioritariamente nell'individuazione dei contenuti del dibattito, quanto del suo *metodo*. Mi pare indiscutibile che il metodo non possa che essere quello del confronto argomentativo, consistente, da parte dei credenti, nello sforzo di trovare, tramite il *medium* universale della ragione, il modo di tradurre alcuni essenziali contenuti di fede in termini passibili di intesa e di consenso anche per i "cittadini privi di sensibilità religiosa"⁷⁵, per usare ancora il

lessico di Habermas. Da parte dei non credenti si tratta, in corrispondenza di ciò, di dimettere la convinzione, diventata col tempo un luogo comune diffuso e acritico, secondo cui la dimensione religiosa è per eccellenza la dimensione dell'irrazionalità, dell'emotività, della superstizione, del "mito", e di ciò che, a causa di ciò, non si presterebbe ad alcuna traduzione razionale. È evidente che senza il congedo da tale superficiale e immotivata idea non può innescarsi quell'"apprendimento *complementare*"⁶ che dovrebbe essere il nucleo cruciale di un dialogo tanto importante quanto ancora ai suoi primi incerti passi.

Si deve, a questo proposito, sottolineare come l'*apprendere reciprocamente* sia un compito tutt'altro che facile. Ciò non solo per le chiusure e le incomprensioni che si sono accumulate via via, ma anche per la logica stessa dell'apprendimento così come dovrebbe svilupparsi di fronte ai dilemmi delle attuali democrazie, che spesso sono altamente drammatici ed estremamente complessi (si pensi ai temi della bioetica, solo per fare un esempio). Infatti il processo comunicativo richiede necessariamente, per un verso, che si attui lo sforzo di capirsi partendo da "dottrine comprensive" (J. Rawls), cioè da concezioni del mondo, sovente molto distanti; per l'altro verso esige che si sappia individuare il punto possibile dell'intesa. Questo implica la rinuncia, da parte di ognuno degli interlocutori, di qualche elemento incluso nel bagaglio delle sue convinzioni. Insomma il confronto dialogico comporta anche una componente, se la si può definire così, di parziale *sacrificio* della propria identità culturale, religiosa, morale, politica. Infatti nessuno, se l'intesa deve avere succes-

so, può pretendere di vedere accolta *in toto* l'identità di cui è portatore, di far accettare integralmente le proprie idee, di affermare senza residui la propria posizione come unica valida nello spazio pubblico e nei processi decisionali. La "traduzione" di cui parla Habermas rende necessaria altresì la capacità di argomentare criticamente – partendo dal nostro sistema di credenze – la singola idea, la proposta, la decisione che abbiamo deciso di avanzare, sostenere e promuovere nell'arena pubblica. Ecco perché, come ha giustamente affermato John Rawls, ciò che caratterizza il difficile "equilibrio riflessivo" tra dottrine e punti di vista pluralistici e spesso divergenti è l'atteggiamento della "ragionevolezza", che è prima di tutto ed essenzialmente un requisito morale, vale a dire la disponibilità ad ascoltare gli altri, a mettere in discussione le proprie convinzioni, ad accettare gli "oneri del giudizio", a ricercare un'"intersezione" tra le posizioni in campo⁷. L'"irragionevole" è colui che non sa eseguire nessuna di queste pratiche e che pretende di avere il monopolio della verità.

3. *La complessa verità della prassi e il ruolo del dialogo*

Se la mediazione manca, subentra la tentazione di voler far valere e applicare i principi di fede dogmaticamente, autoritativamente, in modo integralistico, quasi che la fede possa costituire, nello spazio pubblico, un *passerpartout* che non ha bisogno di altro, per affermarsi, che di essere enunciata e proclamata. Invece l'eredità che il moderno ci impone consiste – come si diceva all'inizio – nell'obbligo di accettare, in questo

campo, di essere *parte*, di costituire parte tra parti uguali e con identici diritti nella discussione dei problemi inerenti la vita comune su questa terra.

E allora diventa legittimo affermare che l'opera di traduzione è anche opera di *laicità*, se laicità significa, nel suo senso più pregnante, questa capacità di mediare costantemente tra i principi e la storia, di mettere in comunicazione le credenze più diverse, di comprendere e farsi comprendere. La pazienza e la fatica della ragione sono un ingrediente essenziale per fare della religione un fattore di crescita della democrazia in questo frangente storico in cui si è riaperto lo spazio per la sua presenza pubblica.

Il fatto è che attualmente, di fronte ad alcune posizioni dei credenti e anche talvolta delle gerarchie, si ha la sensazione di un debito nei confronti della laicità intesa in questa accezione. In qualche caso pare prevalere l'atteggiamento tipico della cultura dell'attestazione identitaria senza mediazioni rispetto a quello dell'interlocuzione dialogica e critica. Il che porta con sé il pericolo di non giocare con tutte le carte in regola la partita che è iniziata allorché si sono profilati importanti cambiamenti, in mezzo ai quali oggi ci troviamo, nel contesto dei rapporti tra religione e spazio pubblico.

4. *La religione come "integrazione" della democrazia?*

Il fatto è che pericoli esistono anche dall'altra parte, cioè se si guarda a certe posizioni della cultura liberale. Nel momento in cui lo spazio pubblico si riapre alla religione come risorsa normati-

va e di senso, relegare il ruolo di essa a "integrazione" e "corredo morale"⁸ della democrazia dà la precisa e determinata impressione che non si sia per nulla usciti dalla *forma mentis*, pur adeguata ai tempi e rinnovata nel lessico, che intende la religione come *instrumentum regni*. E non è certo questo il limite minore che il dibattito attuale fa emergere. Anzi direi che è quello più insidioso, se non altro perché rivela come al fondo del confronto manchi, almeno in alcuni casi, un'autentica comprensione del fatto religioso e come ci si trovi di fronte al prolungamento di un modo di considerarlo che ha profondamente caratterizzato alcune linee di sviluppo della modernità. In esse si è attuata quella svolta cruciale che è consistita nell'accantonamento del problema della verità e del significato intrinseci della religione, sostituito dall'attenzione alla genesi e/o alla funzione politica di essa: basta pensare alla linea Machiavelli-Nietzsche-Marx.

Siamo di fronte a un punto dirimente ancora oggi: si tratta di capire se l'apertura verso la dimensione religiosa viene interpretata e vissuta in senso funzionalistico o se invece c'è autentica attenzione a tale dimensione *in quanto tale*. L'apprendimento reciproco tra cittadini credenti e non credenti può avere effettiva portata e conseguenze solo nella misura in cui la rivalutazione in chiave civile della religione va di pari passo con lo sforzo di ri-comprensione di essa quanto al suo senso più radicale e più proprio. Non è unicamente questione di intendere finalmente che la religione non è il mero spazio dell'irrazionale. Questo è importante, certo. Ma, al di là di ciò, si deve verificare se, anche da parte dei non credenti, vi è disponibili-

tà ad approfondire l'insieme di significati che la religione cristiana racchiude e porta con sé. Insomma, il punto è non farne unicamente argomento politico, cioè oggetto di considerazione nell'ambito di un modo di vedere le cose che allora permarrebbe, senza oltrepassarlo, nel campo della mera etica pubblica, in cui la religione finirebbe per essere totalmente riassorbita. Con ciò il massimo che si potrebbe ottenere sarebbe una riedizione in chiave aggiornata delle varie versioni della "religione civile" di matrice illuministica. Ma la religione ricondotta ed esaurita entro la morale dice ancora di una mentalità che ripete tutti gli equivoci del moderno sul fenomeno religioso; dice, in senso più deciso, che ci troviamo tuttora, malgrado le affermazioni contrarie, ben dentro i confini delle secolarizzazione e per nulla nel clima della "post-secolarizzazione". Nessuna delle grandi religioni universalistiche – e il cristianesimo in primo luogo – può accettare interlocutori che restringano in modo così vistoso il senso del fenomeno religioso. La posta, come detto, è molto alta, anche se la tendenza ad abbassarla è diffusa tra quanti (e non sono pochi) si rifiutano di pensare tale fenomeno e le sue potenzialità in una prospettiva diversa da quella di un comodo "tappabuchi".

Invero, abbiamo a che fare con problemi per ora aperti, a possibilità sul

tappeto; ci troviamo all'inizio di un processo che è ben lungi dall'aver evidenziato tutte le sue conseguenze. Le oscillazioni che ho ricordato sono un esempio di questo stato di cose, ma possono anche servire per indicare sommessamente i rischi connessi ad alcuni sviluppi che deflazionerebbero il senso più autentico del ritorno della religione nello spazio pubblico. E, se questi rischi diventassero realtà, sarebbe un pessimo servizio anche per l'*ethos* della democrazia, che faticosamente siamo chiamati a ripensare di fronte alle dinamiche in atto a livello nazionale e globale.

NOTE

¹ Ho trattato questi argomenti, con poche variazioni, in *Religione e spazio pubblico: questioni di metodo*, in "Dialoghi" X (2010), 2. Ringrazio il Direttore, Prof. Piergiorgio Grassi, per avermi consentito di attingere a questo articolo.

² Il Discorso è tradotto in M. de L'Hospital, *Pace religiosa e ordine politico*, a cura di L. Gambino, Edizioni del Cerro, Padova 1995, p. 30.

³ *Ivi*, p. 36.

⁴ *Ibidem*.

⁵ J. Habermas, *I presupposti morali prepolitici dello Stato liberale*, in J. Ratzinger-J. Habermas, *Etica, religione e Stato liberale*, tr. it. di M. Nicoletti, Morcelliana, Brescia 2005, p. 39.

⁶ *Ivi*, p. 37.

⁷ Si veda J. Rawls, *Liberalismo politico*, tr. it. di G. Rigamonti, Comunità, Milano 1994, in particolare le Lezioni I, II, IV.

⁸ G. Bosetti, *Il fallimento dei laici furiosi*, Rizzoli, Milano 2009, pp. 9 ss.

Per dialogare con noi

qualeducazione@pellegrinieditore.it
g.serio@aliceposta.it

VISITA IL SITO DELLA FONDAZIONE SERIO
www.associazionegianfrancescoserio.it

e per conoscerci

Il problema del fondamento o del Grund e la logica delle scienze sociali

di

MICHELE BORRELLI

La domanda del fondamento o del Grund¹

La pedagogia sta facendo (se si analizza la sua collocazione nelle università e nella letteratura specifica bisogna, purtroppo, constatare che ha già fatto) il passo da riflessione pedagogica a *scienza pedagogica*. Questo passo se, da un lato, può sembrare logico ed evidente in una società che viene definita 'della conoscenza' (sarebbe meglio dire 'dell'ignoranza') e nella quale c'è evidentemente il bisogno di scientificizzare tutto, partendo dall'assunto che solo con l'etichetta scienza si può 'giustificare' o 'legittimare' qualcosa, dall'altro si configura altamente problematico proprio rispetto al problema del *Grund* in generale (e di una fondazione del pedagogico in particolare). Problema inaggirabile, ovviamente, e che in termini di *fondazione* anche il pensiero pedagogico deve non solo porsi, ma risolvere, se vuole 'dimostrare' o, meglio, dar prova anche e soprattutto a se stesso di pensare appunto in termini pedagogici e di poter così rinunciare ad un immedesimarsi in altre logiche: in logiche appunto scientificistiche, logiche che snaturano alla radice la sua

verità e il senso della sua verità.

Cerchiamo di vedere perché questo passo verso una *scienza pedagogica* snaturi l'essenza stessa del pensare in termini di pedagogia e distrugga la domanda del suo *Grund* o *fondamento*, partendo dall'approccio che oggi viene ritenuto indispensabile, proprio per risolvere il problema del *fondamento* e non solo quello pedagogico. Qual è questo Dio attraverso cui si può tutto e a tutto può rispondere? Questo Dio è il *logos scientifico* (= *logos empirico*). E cosa annuncia questo Dio in termini di conoscenza e di verità? Annuncia che dove non c'è scienza non c'è verità e che, pertanto, se la pedagogia – come tutte le 'scienze' – non ha un fondamento empirico, non è scienza. E non essendo scienza essa è fuori dalla verità. Nel gergo soprattutto odierno dei sedicenti esperti delle scienze (pedagogiche), dire che la pedagogia non è scienza o che non è scientifica, equivale a dire che la pedagogia vive in/di sistemi di credenze, ideologie o fedi; equivale ad una conferma ufficiale di voler rimanere ancora ancorati a sistemi metafisici, soggettivi, nell'evidente rifiuto dei saperi dimostrabili e, quindi, oggettivi. In altri termini: voler sempre an-

cora, consapevolmente, privilegiare le proprie fantasie e ideologie a dispetto della conoscenza e della verità che i metodi scientifici ci mettono a portata di mano. Detto ancora diversamente e relativamente al campo pedagogico: non voler *condurre*, ma *sedurre*; non voler avvicinare l'*educandus* alla verità, ma volerlo consapevolmente sottrarlo ad essa. Voler continuare *sulla via socratica...* e non su quella avalutativa della *dimostrazione*.

Le riflessioni seguenti vogliono dimostrare che proprio il monopolio scientifico è causa (sia nelle 'scienze' sociali ed umane o dello spirito, in generale, che nel nostro caso specifico: in pedagogia) di oscuramento e non di illuminazione, di ideologia e non di conoscenza e verità. Formuliamo la tesi che è lo scientismo a *sedurre* e non a *condurre*; che è lo scientismo a distruggere l'essenza della verità ed il suo senso negli ambiti spirituali dell'umano e del sociale.

Come impostare il problema del Grund?

Se ci atteniamo ai criteri analitici – proposti e imposti, per esempio, dalle correnti scientifiche empirico-sperimentali –, una riflessione in termini di *fondazione* deve basarsi esclusivamente sulla *constatazione di fatti*, o, meglio, sul riconoscimento/accertamento di fatti *fondati* su prove empiriche evidenti e universali². Se trasferiamo questo assunto all'ambito delle 'scienze umane e sociali' o spirituali, in generale, abbiamo: come alla sociologia corrisponde l'analisi e la sistemazione dei *fatti sociali* (Durkheim)³, alla pedagogia

corrisponde l'analisi e la sistemazione dei *fatti educativi*. Se seguiamo ancora questa logica nuda e cruda di ricerca dei fatti, c'è un solo modo per risolvere il problema del fondamento o del *Grund*, un solo percorso metodico per la costituzione del pensiero, sia esso pedagogico, sociologico o come altro dir si voglia: la *ricerca empirica*. Analogamente ad ogni altra scienza, la pedagogia, dovrebbe descrivere 'fatti' (nel nostro caso specifico: 'fatti pedagogici').

Salta subito all'occhio qualche domanda. Ma la riflessione pedagogica può limitarsi alla descrizione (benché forse anche sociologizzata e ricca di tutti gli strumenti che le scienze empiriche possono mettere a disposizione) del *fatto educativo*? E che riflessione potrebbe essere quella che limita i suoi spazi di ricerca ad ambiti descrittivi, osservativi o semplicemente constatativi, se abbiamo di mira la ricerca del *Grund* o del fondamento, nel nostro caso del *Grund* pedagogico? Ovviamente, si può argomentare anche kantianamente e dire: l'educazione è un *fenomeno empirico* (e non un *noûmenon*⁴), per cui si potrebbe incorrere nell'errore di pensare di poter dare via libera a tutto quell'insieme di pedagogie descrittive, empiriche e magari – e perché no a questo punto – a teorie 'sperimentali' dell'educazione. Seguendo la logica del Dio empirico (che è poi il paradigma che la scienza moderna impone), il problema del *Grund* si risolve limitandosi a *descrivere* e non a *prescrivere*, a *spiegare* e non a *valutare*. Se in questa logica si parla ancora di 'valutazione', ciò è da intendere solo nel senso di riproduzioni di 'fatti' e, quindi, nel senso della formulazione di *enunciati fattuali*. Ma cosa dico-

no i *fatti*, i *dati empirici*, se parliamo in termini di *Grund* in pedagogia? Una cosa sembra più che certa già ora: senza un'*idea pedagogica* a monte, questi dati empirici non dicono pedagogicamente proprio nulla.

Se si prescinde dall'impostazione teoretica del *logos empiristico*, i cui criteri vincolano alla *descrizione* puramente fattuale, si nota che, già per poter discorrere in termini di pedagogia, dobbiamo ricorrere ad un tipo di riflessione che passa certamente anche attraverso l'empiria, ma che si spinge, di principio, oltre ogni esplicazione puramente empirico-fattuale. Se pensiamo al *Grund* in pedagogia, siamo sì, certo, anche, all'interno di criteri di *spiegazione* sul modello forse anche del *logos empiristico* di ragione, ma siamo, soprattutto, all'interno di criteri di *valutazione* sul modello del *logos discorsivo* del *comprendere*, com'è il caso, per esempio, dell'impostazione teoretica della *Prima* (Horkheimer/Adorno/Marcuse) e, in modo particolare, della *Seconda* (Habermas/Apel) *Scuola di Francoforte*⁵, o all'interno di criteri di impostazioni trascendental-fenomenologiche, sul modello, per esempio, husserliano di recupero dell'oggetto e della reciprocità di soggetto e oggetto⁶, o, ancora, all'interno di criteri di un'impostazione ontologico-dialettica, in cui l'analisi del *fatto* (anche educativo) è possibile solo nella connessione di esso con la *totalità* sociale, ovverosia solo come riflesso dell'imporsi di quest'ultima sul soggetto (Adorno/Borrelli)⁷. In definitiva: non siamo mai solamente all'interno di criteri empiristici, ma sempre e *per definitionem* all'interno di criteri del *comprendere*, del *valutare*, in altri termini: all'interno di processi ermeneutici.

Il problema del Grund nella disputa sulla neutralità o no della scienza

Come si presenta il problema del *Grund* nella disputa tra *scienza avalutativa* (scienze della natura o nomologiche), ovverosia dello *spiegare* e *scienza valutativa* (dello spirito) o del *comprendere*?

La diversità dei paradigmi, così come tracciata da Dilthey, ha portato, in ambito logico-scientifico, alla distinzione tra proposizioni avalutative, esplicative, denotative e descrittive (*scienze dello spiegare*) e proposizioni valutative, normative, prescrittive o valoriali (*scienze del comprendere*).

Le proposizioni avalutative, esplicative, denotative, descrittive si limitano, appunto, agli *enunciati di fatto*. Secondo la logica neopositivistica, per esempio del *Wiener Kreis*, i dati dell'esperienza empirica devono entrare nel linguaggio scientifico in forma, addirittura, 'protocollo', quindi rigorosa (Carnap)⁸, cioè in forma di proposizioni direttamente collegate all'esperienza, senza il ricorso ad alcun legame (metafisico) che non abbia un corrispondente empirico. Ciò vale, se non altro, per l'interpretazione fiscalista della conoscenza e della scienza, difesa, appunto, sul piano logico-scientifico dal *neopositivismo logico* e, nel nostro caso, da quello scientismo pedagogico che, ponendosi fuori dal pensare in termini di pedagogia, ha fatto suo, accantonando la propria logica interna, questo fiscalismo che in altri campi ha ovviamente anche un suo senso e una sua importanza.

Ma pensiamo per un momento in termini di *fondamento pedagogico*. Qual è il *fatto* pedagogico da descrivere, os-

servare, constatare *avalutativamente*? Qual è l'*oggetto* 'fiscalizzabile', constatabile, osservabile *avalutativamente* in termini di pensiero pedagogico? Pensiamo per un momento e per essere concreti all'*educazione*. L'*educazione* come 'fatto educativo' è empiricamente osservabile? E quali dovrebbero essere questi criteri e metodi empirici che rendono a noi *avalutativamente* constatabile, osservabile e, soprattutto, *spiegabile* il *fatto* educazione?

Queste semplici domande dovrebbero far sorgere qualche fondato sospetto sulla praticabilità o, meglio, sulla trasferibilità di criteri puramente empiristici su un piano *oggettuale* o *fattuale* (qual è quello pedagogico). Piano che non è *fattuale* nel senso di criteri empiristici dello *spiegare* e che si sottrae, di principio, alle sperimentazioni e misurazioni e, quindi, alle 'dimostrazioni' fiscalizzabili, alle 'convalide' o 'verifiche' empiriche, perché piano del *comprendere* e non piano dello *spiegare* (nel senso naturalistico di *causa-effetto*).

L'*oggetto* e il *fatto* pedagogici differiscono *strutturalmente* dall'*oggetto* e dai fatti delle scienze naturali-fisiche. Ciò *spiega* che la riflessione pedagogica non è per principio mai puramente o esclusivamente *descrittiva*, *esplicativa*, *denotativa*, e di certo non è mai *avalutativa* e *neutrale* e, quindi, mai situabile su un piano di pura constatazione e dimostrazione. Piuttosto, se parliamo di *Grund* o di *fondamento* (in ambito pedagogico), passiamo ineludibilmente dalla constatazione descrittiva constatativa alla riflessione *normativa*, *prescrittiva* o, meglio, *intenzionale*, per usare un termine di quel linguaggio pedagogico che aveva ancora un *sensu* rispetto all'odierna *etichetta* scienza. Se parliamo in termi-

ni di *fondazione* o di *Grund* e, quindi, in termini di possibilità di costituzione del *pensiero pedagogico*, non parliamo di scienza e scienza empirica, di metodi e saperi verificabili, ma di *riflessione*, del ritorno al *pensiero*; parliamo di *logos discorsivo*. Ovviamente, anche per pensare in termini di questo *logos*, abbiamo bisogno di un *linguaggio* e di '*metodi*'. Si tratta, però, nel nostro caso di '*metodi*' della *riflessività*; di una *riflessività* che, proprio in quanto tale, è *logos discorsivo* e non *logos empiristico*. Il *Grund* pedagogico (come ogni altra ricerca di *Grund*) si basa sulla riflessione e non su dati di verifica empirica. In termini ancora più radicali: il *Grund* è riflessione; nel nostro caso è *pensare pedagogico*.

Di quale idea di *linguaggio*, di *metodo* e di *oggetto* ha bisogno, dunque, la pedagogia per la sua *autofondazione*?

Dare risposta a queste domande significa intanto rendersi consapevoli del '*fatto*' che pensare in termini di pedagogia comporta tutta una serie di problemi relativamente proprio alla triade *linguaggio*, *metodo* e *oggetto*. Ovviamente questa riflessione deve fare i conti con la *logica scientifica* e se vogliamo: con la *metodologia* della teoria scientifica tanto delle teorie dello *spiegare* che delle teorie del *comprendere*. Affrontiamo, dunque, i presupposti di queste logiche e non rifugiamoci in etichette che apparentemente sembrano dire tutto, ma che, in definitiva, non dicono niente, anzi: snaturano il senso stesso del nostro *logos*.

Differenze epistemiche

Indubbiamente come tutte le discipline, anche la pedagogia non si sottrae

alla conoscenza dei *fatti*. Ma in che cosa consiste il *fatto pedagogico*? Poniamoci nuovamente la domanda: ma l'*oggetto* pedagogico è situabile sul piano della logica delle scienze naturali? Già con Kant e Husserl⁹ si potrebbe dire che non esistono né una fattualità pura né una oggettualità pura e che la stessa domanda del *fatto della conoscenza* è un problema di teoria della conoscenza, da un lato, e di teoria scientifica, dall'altro. Se vogliamo cercare di dar risposta al problema del *Grund*, siamo costretti a ritornare su questioni anche di *metodo*, nel caso specifico sui problemi di un'*episteme pedagogica* che – se vogliamo a tutti i costi usare questi termini –, proprio perché tale, non è e non sarà mai episteme empirica.

Diversamente dalla conoscenza nomotetica, universale, assolutizzabile delle scienze naturali in generale, la conoscenza pedagogica (e delle scienze umane e sociali in generale) è essenzialmente *storica*, e – se vogliamo sempre ancora parlare di 'scienza', perché senza questo termine abbiamo notti insonni e ci sentiamo frustrati e tormentati per non essere 'scienziati' e portatori di verità assolute – dobbiamo comunque consolarci in quanto non abbiamo alternative: in pedagogia – se parliamo di *sapere* o '*saperi scientifici*' universalizzabili – cadiamo nel ridicolo. Se vogliamo trasferire il *logos empiristico* sul piano pedagogico, e nel caso specifico sul piano dell'educazione o dell'*educandus*, in riferimento a quest'ultimo si può trattare *solo* di 'descrizioni' di *singoli casi*, dell'*educandus*, *hic et nunc*, che è sempre diverso, e non ha *mai* un carattere universalizzabile, se non nel senso, appunto, di una sua dignità che gli riconosciamo *a priori* come essere umano;

il che smentisce *per definitionem* il sogno e ogni ricatto scientificistico di poter riportare il 'sapere pedagogico' su un piano empiristico di scienza e, quindi, di verifica empirica. Il pensiero pedagogico non ha un *fondamento* scientifico, se con scienza intendiamo lo *spiegare* delle scienze nomotetiche. Non solo non ha questo fondamento, ma pedagogicamente dovremmo *vietargli* questo tipo di fondamento. Questo tipo di fondamento dimostrerebbe, infatti, non l'esistenza e la giustificazione del *Grund*, ma la sua non-esistenza, la sua assenza totale.

Che cosa dobbiamo intendere con ciò?

Anzitutto il semplice 'fatto' che la coscienza, la socialità, il soggetto (l'*educandus*), l'educazione non sono *fenomeni* puramente empirici, di cui noi possiamo scoprire le leggi intrinseche e definirle, una volta per tutte, in senso, appunto, nomotetico. L'Io e la società, se pensati (e non può essere diversamente) come *soggetti* e non come *oggetti fisicali*, sono storici in un doppio senso: per un verso, abbiamo a che fare con l'*Io* e la *società* nella loro singolarità e temporalità storiche; con un Io in quanto persona e, quindi, portatore di una sua irrinunciabile dignità; dall'altro, abbiamo a che fare con una *società* che precede già sempre ogni singolo Io e che non è sociologicamente solo 'oggetto', ma essa stessa 'soggetto' unitamente a quel singolo Io e agli altri Io che la compongono. La società è un insieme di soggetti e non un accumulo di oggetti da sottoporre a criteri empiristici di indagine. A questa duplicità di senso, a cui il pensiero pedagogico è obbligato *per principio*, come ci si rapporta *metodologicamente*?

Il metodo scientifico-naturale è per

sua costituzione nomotetico: indaga su leggi intrinseche alla fenomenicità; fenomenicità che è per davvero trasferibile su un piano oggettuale fisicalizzabile e che permette di parlare veramente di oggetto (fisicale). Assolutizzando, se vogliamo, un tal tipo di oggetto, il neo-empirismo logico può sostenere, a questo punto forse anche a ragione, il principio di una scienza “unitaria” o “unificata”, secondo cui non solo tutte le singole scienze devono formulare i propri enunciati in un unico linguaggio (si pensa qui ad un linguaggio fisico), ma gli stessi contenuti (se contenuti sono) dovrebbero per conseguenza sottostare ad una forma sistematica di controllabilità empirica e di intersoggettività. Secondo i teorici del *Wiener Kreis*¹⁰ bisogna creare una stretta unione tra logica e empirismo per costruire una *universalità* delle proposizioni scientifiche che siano separate rigorosamente da proposizioni non scientifiche (ovverosia da proposizioni metafisiche). La profonda aspirazione del fisicalismo è quella di estendere l'empirismo a tutto il mondo del pensiero in modo da eliminare ogni traccia di metafisica in seno al linguaggio stesso. La conoscenza è universale se in condizioni uguali si giunge ad uguali risultati e, quindi, alla convalida delle stesse leggi. All'insegna di questa logica, siamo all'interno dell'ambito scientifico di conoscenza e verità solo se queste sono ripetibili, confrontabili, empiricamente verificabili e, in ultima analisi, universalizzabili.

Il logos pedagogico non è un logos empirico

Ma come abbiamo sottolineato, di-

versamente dal *logos* di conoscenza *empirica* e, quindi, *universalizzabile*, il presupposto del *logos pedagogico* (e *discorsivo* in generale) è che la *realtà* umana è *storica* e che, di conseguenza, anche la *conoscenza* è storica, cioè irripetibile, non universalizzabile e assolutizzabile nel senso delle scienze empiriche. La realtà storica e anche la conoscenza storica dipendono da contesti che saranno sempre nuovamente storicamente determinati e ridefiniti. In verità, siamo all'interno di quanto portava alla luce in modo chiaro e distinto Wilhelm Dilthey¹¹. All'interno, cioè, di quella differenza *metodologica* tra lo *spiegare* e il *comprendere* che, purtroppo, si è storicamente dimostrata inconciliabile, non si sa se per le loro logiche interne o per i presupposti di base o per l'incapacità o il rifiuto a priori dei logici di non saper o voler pensare in termini di dialettica; rifiuto o incapacità che hanno portato all'egemonia del *logos razionalistico* anche negli ambiti che, per esempio, Immanuel Kant aveva definito giustamente *leggi di libertà* (e che con Dilthey potremmo ridefinire 'scienze del *comprendere*'), proprio perché non hanno nulla da condividere con le *leggi di natura*.

Se pensiamo in termini di recupero del pensiero pedagogico e delle sue domande fondamentali, ciò deve farci riflettere. Certo non è vietato porsi un certo tipo di domande: Che cos'è la scienza? Quali sono i suoi criteri? Come legittimare i criteri? Che cos'è l'oggettività della scienza? E, ponendosi questo tipo di domande, non è vietato a nessuno giungere alla 'conclusione' che la verità è un prodotto di scienza. Ma nemmeno è vietato porsi un altro tipo di domande: Che cos'è la verità? La verità è

un prodotto (solo) di scienza? La verità per essere vera deve essere universalizzabile? La verità è un prodotto del *metodo* o di *metodi*? Ci sono verità extrametodiche? E ponendoci queste domande, cosa che qui facciamo, nessuno può vietarci di giungere alla conclusione che *la* verità non è (certamente non solo) un prodotto *metodico* e di *scienza*, piuttosto un prodotto di riflessione e del pensare (nel nostro caso: del pensare in termini di pedagogia).

Le domande formulate, e soprattutto le ultime, interessano da vicino le condizioni di possibilità della teoria pedagogica; anzi, esse sono alle base del pensiero pedagogico, poiché il problema del *Grund* (in pedagogia) si colloca, soprattutto, all'interno di criteri di verità e non di scienza, quindi all'interno soprattutto e per lo più di domande che con Gadamer possono essere definite e dobbiamo definire 'extrametodiche'. La domanda di verità non è monopolio di nessuna scienza e, soprattutto, non è monopolio delle scienze empiriche. Verità e metodo, come mette bene in evidenza Gadamer, non sono affatto identici. L'*e* di Gadamer è congiunzione e non verbo. In verità, è il monopolio scientificistico a suggerire il non-senso che dire metodo equivale a dire verità. Che cosa dovrebbe significare allora ricerca del *Grund*, se il pensiero pedagogico si colloca, prima di tutto, su un piano di ricerca della verità, intendendo con essa l'ambito delle verità extrametodiche e non l'ambito di verità metodiche? Come si può notare, la domanda mostra che non siamo alla fine, ma all'inizio della ricerca del *fondamento*.

E, infatti, come si vede senza grandi sforzi ermeneutici, gli interrogativi non sono solo tanti, ma anche di natura

completamente diversa da quanto vorrebbe far credere il *diktat* del pregiudizio scientificistico secondo il quale: verità = scienza. La ricerca del *Grund* (pedagogico) deve porsi allora una domanda molto chiara e ben distinta: può questa ricerca del *fondamento* consumarsi su un piano *puramente logico*, empirico-sperimentale, di verifica, o deve necessariamente articolarsi e, quindi, sempre e comunque esprimersi su un piano regolativo, trascendental-semiotico ed ermeneutico?

Per rispondere con chiarezza alla domanda, partiamo intanto dal presupposto che siamo di fronte a più percorsi di giustificazione teoretica del *Grund* (anche pedagogico) che possiamo definire 'epistemologicamente' classici, se si mette da parte l'interessante e convincente percorso di *abduzione* teoretizzata dal pragmatista americano Peirce¹²:

Primo percorso: La giustificazione teoretica (o 'scientificista?') deve basarsi su un processo *induttivo* di conoscenza e di ricerca. In questo caso, se pensiamo alla pedagogia come ricerca del *Grund*, essa è costretta ad orientarsi – come chiarito sopra – alla logica metodologica empiristica o neo-positivistica, ai criteri empirici di controllo (intersoggettivo) e di verifica. Relativamente a questa ricerca, la base della conoscenza si riduce alla fenomenicità (nel nostro caso: pedagogica) empiricamente osservabile; l'ipotesi di giustificazione (e fondazione) si attualizza sul piano dei possibili ed eventuali risultati della ricerca empirico-scientifica.

Secondo percorso: la giustificazione teoretica e la ricerca della conoscenza si basano su un processo *deduttivo*. In questo caso, per la ricerca del *Grund* (del *Grund* pedagogico) si ricorre a prin-

cipi e si deducono, a partire da essi, i criteri di una sua fondazione e giustificazione. Alla luce del procedimento deduttivo l'ipotesi di giustificazione (e fondazione) si attualizza sul piano di una ricerca che non può fare a meno della discorsività filosofica.

Se seguiamo il percorso induttivo, dobbiamo situare la ricerca del *fondamento* nell'empiria. In altri termini: il *logos pedagogico* non solo presuppone basi empiriche ma si colloca solo all'interno di esse e alle possibilità di un accertamento, ovviamente empirico, di tali basi.

Se seguiamo il percorso deduttivo, il *logos pedagogico* è riflessione a partire da principi, per cui una sua giustificazione segue il percorso sopra menzionato di *verità extrametodiche*, avvalendosi di una discorsività che si pone inevitabilmente su un piano di giustificazione comunque metacomunicativo, metavaloriale, metaetico o come altro dir si voglia.

Com'è facile notare, la controversia epistemologica tra scienze naturali e scienze spirituali (Dilthey) o, come sarebbe più esatto dire, tra *logos empiristico* e *logos discorsivo* interessa gli ambiti strutturalmente fondanti di ogni episteme, anche quella empiristica, checché ne dicano gli empiristi. La controversia interessa: 1) la riflessione sulla *logica* di *logoi* differenti; 2) la riflessione su ambiti di ricerca strutturalmente diversi (*leggi della natura - leggi della libertà* (Kant)); 3) la riflessione sui possibili *metodi* per indagini che hanno 'oggetti' completamente diversi tra di loro. Il pensiero pedagogico indaga, se indaga, non solo sul 'fatto', ma anche e per lo più sul *senso* del *fatto* (*pedagogico*) e sulla 'costitu-

tività e legittimazione del 'fatto pedagogico', se scimmiettando il vocabolario dei diversi positivismi e dei corrispettivi scientismi di 'fatto' possiamo e vogliamo parlare. Allora, sostanzialmente, la controversia interessa sia il problema (scientisticamente giudicato 'non scientifico') dei *giudizi di valore*, sia il rapporto tra verità metodiche e verità extrametodiche alle quali si è fatto riferimento sopra; non da ultimo e nel nostro caso interessa: il *Grund* o *fondamento* come ambito specifico non solo di ricerca che muove dal pensiero pedagogico e non dall'empiria, ma anche e soprattutto come riflessione che cerca di chiarire che cos'è il pedagogico. Questi due aspetti sono ovviamente talmente intrecciati da non permettere una separazione, se non per ragioni formali di trattazione; richiedono, però, una riflessione *dialettico-complementare* o meta-metodica anche rispetto agli ambiti di indagine del *logos empiristico*; riflessione dialettico-complementare in cui tutto è concesso tranne che porsi su un piano *avalutativo* di ricerca empirica.

Il problema dei giudizi di valore come problema del Grund

Questo problema è sorto con la modernità; con la svolta filosofica verso l'empirismo; con il passaggio, cioè, dalla filosofia come metafisica alla filosofia come scienza (empirica). Ma è con la distinzione diltheyana tra *comprendere* e *spiegare* prima evidenziata e soprattutto con la separazione tra *fatto* e *valore* di Max Weber che il problema dei giudizi di valore assurge in tutta la sua irruenza all'interno della logica della

scienza e diventa punto centrale di disputa epistemologica tra le scienze naturali e le scienze spirituali. Il *diktat* di Max Weber è che per fare scienza non bisogna confondere i *fatti* con i *valori*. È necessario e, quindi, obbligatorio distinguere tra *giudizio di fatto* (*Tatsachenurteil*) e *giudizio di valore* (*Werturteil*)¹³. Da un dato di fatto non si *deduce* – per Weber – nessun giudizio di valore. Per esempio, dal dato di fatto che si muore di fame non si deduce che è giusto dar da mangiare agli affamati; oppure: dal dato di fatto che la guerra è morte e distruzione non si evince che bisogna vietare la guerra o la produzione di armi. Il giudizio di fatto è *avalutativo* (è scientifico): informa sul fatto, riproduce la datità così come essa è realmente. Il giudizio di valore è sempre *valutativo*; esso è legato ai nostri punti di vista. Sempre seguendo Max Weber: mentre il giudizio di fatto è *oggettivo*, neutrale, vero; il giudizio di valore è *soggettivo*, non-neutrale, di posizione, ideologico, ovverosia: *atto decisionale* del singolo soggetto.

Nella logica delle scienze esatte e di Max Weber bisogna allora distinguere:

- tra ciò che è (l'essere, il dato di fatto: *Sein*) = la verità;
- e ciò che deve essere: *Sollen*; ciò che può essere = l'ideologia.

In altri termini, dobbiamo distinguere tra scienza e metafisica o mitologia, tra verità e ideologia.

Questa separazione, che a prima vista può sembrare logica o evidente, si è mostrata e si mostra, invece, molto problematica ed ha aperto le porte ad una discussione ampia sia per quel che riguarda la logica della scienza che per quel che riguarda la logica della cono-

scienza. Infatti, con il problema dei giudizi di valore, si allude oggi – essenzialmente – ai cosiddetti ‘presupposti della scienza’, al fatto se la scienza è valutativa o avalutativa, neutrale (positivismo logico) o interessata (Habermas). Dialettici e positivisti sono qui teoreticamente inconciliabili¹⁴, anche se almeno Popper, dalla sua ottica criticorazionalistica e diversamente dal ‘Circolo viennese’ e ‘berlinese’, è consapevole dell'importanza dell'aspetto valoriale della scienza. Popper sottolinea anzi che la nostra mente è un complesso intricato di ipotesi o di aspettative (l'ermeneutica da Martin Heidegger¹⁵ ad Hans-Georg Gadamer¹⁶ parla di “pre-comprensione” e *cerchio ermeneutico*), per cui nell'accostarci ai ‘fatti’ noi siamo sempre *impregnati di teoria*.

A tal riguardo, si può sottolineare che la formulazione di ipotesi di ricerca, l'individuazione di procedimenti metodici, l'interpretazione dei dati scientifici formano di per sé una base valoriale che, come è facile immaginare, precede già sempre ogni ricerca scientifica, se non ogni ipotesi di ricerca. Ciò vale, ovviamente, anche per le scienze naturali, ma in modo particolare, costitutivamente, per ogni pensare in termini spirituali (e, nel nostro caso, in termini di pensiero pedagogico). Se escludiamo i giudizi di valore, perché “extrascientifici”, “pre-scientifici” o “metascientifici”, seguendo per esempio Hans Albert¹⁷ (il rappresentante più autorevole, assieme a Radnitzky¹⁸, del fallibilismo postpopperiano), come formuliamo i *criteri* di scientificità? Come decidiamo se una conoscenza è *oggettiva, vera, o errata, falsa, ecc.?*

Se riteniamo l'aspetto dei giudizi di valore una necessità inaggirabile del pensiero pedagogico, come la mettiamo

con l'esigenza avalutativa di una pedagogia intesa come scienza empirica? Questa 'scienza pedagogica', come ogni altra scienza empirica in generale, per essere se stessa dovrebbe poter rivendicare una sua fondazione, una sua giustificazione e un'autonomia disciplinare nel senso empiristico. Dovrebbe dimostrare, come ogni altra scienza empirica di potersi avvalere di un proprio *metodo* di ricerca, di avere un proprio *oggetto* specifico di indagine e di poter provare che il metodo di ricerca corrisponda all'oggetto specifico come voluto dai criteri della scienza empirica. In altri termini: con *oggetto*, *metodo*, dovremmo intendere i criteri delle scienze empiriche.

Ma qual è il *metodo* attinente all'*oggetto* delle pedagogia? E quale l'*oggetto* che può corrispondere in pedagogia a tale richiesta di criteri empirici? La riflessione pedagogica può essere sottomessa a procedure empiriche? Detto diversamente: l'esperienza pedagogica è (solo) esperienza empirica? E quanto del pedagogico fuoriesce per principio dall'empirico? Queste domande aprono ad un intreccio meta-metodologico e a questioni ermeneutiche e semiotiche che vanno oltre ogni ingenuo empirismo e oltre la riduzione completamente infondata di voler identificare la verità con conoscenze di provenienza empirica. Queste domande non permettono nemmeno la netta distinzione tra *giudizi di fatto* e *giudizi di valore*.

Verità metodiche e verità extrametodiche nel contesto della ricerca del Grund

In verità sappiamo che la maggior parte delle nostre esperienze non solo

non sono empiriche, ma non sono nemmeno trasferibili sul piano della ricerca empirica. Basti pensare a tutte le esperienze legate ad ogni singolo soggetto e ai suoi bisogni esistenziali: angoscia, paura, desideri, speranze, sentimenti (anche religiosi); bisogni culturali, estetici; bisogni di comunicazione, ecc..

Queste 'esperienze' (che come ci 'conferma' la logica dei criteri empiristici di scienza: sono *soggettive*) non sono giustamente trasferibili su un piano oggettivo di verifica empirica e tanto meno su un piano *neutrale* di riflessione e, quindi, di conoscenza e di verità avalutative. Ma sono, per questa loro non-trasferibilità, meno importanti di esperienze trasferibili e verificabili sul piano empirico? Sono, per questa loro non-trasferibilità sul piano della verifica empirica e di un sapere universalizzabile, *non vere*?

Filosofi di provenienza così diversa come Heidegger, Adorno, Gadamer, Rorty, Ricoeur, per citare solo alcuni nomi del dibattito filosofico contemporaneo¹⁹, concordano, non a caso, sulla necessità di pensare in termini di verità estetica e/o ermeneutica. Di pensare, cioè, in termini di verità legate al *comprendere*; verità che fuoriescono effettivamente dai *metodi empirico-scientifici* o empiristici. Si tratta, appunto, di verità *extrametodiche*. Sono verità alle quali non si può accedere con strumenti empiristici. Per queste verità ci sono ambiti diversi di ricerca, per esempio l'ambito della ricerca ermeneutica (da Heidegger a Gadamer) o l'ambito trascendental-semiotico, da Peirce ad Apel (passando per Kant); ambiti che hanno messo in evidenza un piano di verità inaggrabile legato già alla stessa struttura del linguaggio o, meglio, alla

semantica del gioco linguistico che viene utilizzato.

Rispetto all'ambito estetico (da Kant ad Adorno) e, soprattutto, in rinvio all'inaggrabile a priori della prestruttura heideggeriana di ogni comprensione, nonché all'istanza trascendental-semiotica (Apel) di ogni linguaggio, penso si possa concordemente dire:

1°, che non c'è ricerca pedagogica in generale – anche sperimentale – basata, cioè, su 'dati di fatto', che non sia preceduta da una pre-chiarificazione riguardo alla natura del *dato di fatto pedagogico*, per esempio: per indagare sull'*educandus* devo comunque, voglia o no, premettere un concetto di *educandus*, un concetto di educazione, ecc..

Questa pre-chiarificazione, che precede ogni ricerca (anche quella strettamente empirica (siano o no d'accordo gli empiristi), non avviene su basi sperimentali, ma su basi estetico-ermeneutiche, ossia interpretative e, in ultima istanza, in chiave trascendental-semiotica. L'interpretazione dei dati empirici presuppone criteri e misure. Criteri e misure non si evincono dai semplici dati di fatto, ma sono solo convenzioni legate a parametri semiotici di comprensione, ovverosia a tentativi di consenso all'interno della comunità discorsiva (Peirce)²⁰.

Per cogliere il *significato* di ciò che si è accertato, verificato empiricamente, ma anche per la collocazione dei singoli dati di fatto in un nesso unitario comprensibile, abbiamo bisogno ancora una volta della riflessione ermeneutica riguardo alla prestruttura di ogni comprensione, nonché del consenso trascendental-semiotico relativo all'uso linguistico specifico, in quanto, kantianamente, siamo noi a dare significato

all'oggetto (interpretandolo). L'oggetto per sé è muto e non ha significato. In termini popperiani: *non c'è il linguaggio delle cose*.

Da quanto detto dovrebbe conseguire in effetti un 'dato di fatto' per quanti amano i fatti o non dormano senza fatti: il pensiero pedagogico non è nessuna scienza (empirica); è riflessione che cerca di autocostituirsi guardando certamente anche a 'fatti empirici' e in termini più generali: guardando alla realtà (storica e ai suoi 'eventi' che non dipendono certamente dalla 'provvidenza' e sicuramente nemmeno dalla 'provvidenza divina'). Il pensiero pedagogico è riflessione sulla 'realtà educativa', realtà che non si evince, però, dal 'fatto empirico educazione', ma che trascende quest'ultimo; riflessione, quindi, che si pone già sempre *oltre* l'esplicazione di una fenomenicità esperita empiricamente. Questa riflessione premette, cioè, già sempre una sua *prestruttura* non solo di *spiegazione*, ma anche di *comprensione*. Questa riflessione ha a monte un'idea di ciò che è o dovrebbe essere la realtà (educativa). Senza un'idea di *comprensione*, che è a monte di ogni osservazione, vengono a mancare le condizioni di possibilità della stessa ricerca e diventa illusorio parlare di *fondamento* o di *Grund* sia che si tratti di *fondamento* delle scienze dello *spiegare*, sia che si tratti di *fondamento* delle scienze del *comprendere*.

Un secondo punto bisogna non perdere di vista: la realtà, ogni realtà (nel nostro caso la realtà pedagogica) non è coglibile, come si può dedurre dalle riflessioni dell'*etica del discorso* di Karl-Otto Apel²¹, all'interno della coscienza del *singolo* soggetto, in senso, per esempio, descartiano di un *soggetto so-*

litario, piuttosto presuppone sempre anche, nel senso peirceano-apeliano, i 'risultati' di *processi inferenziali*²²; processi inferenziali che si avverano nella *comunità discorsiva*, come espressione, cioè, trascendentalsemiotica di un dialogo che è configurazione di senso e di consenso. Col che, ancora una volta, si nota non solo la necessità della complementarità dei metodi, ma anche la necessità di avvalersi, in senso nuovamente complementare, soprattutto degli ambiti extrametodici, ermeneutici e semiotici della conoscenza.

Da quanto per sommi capi si è finora delineato, giungiamo ad una prima conseguenza, ovverosia ad un *primo corollario* per la ricerca del *Grund* o fondazione del pensiero pedagogico e cioè: (a) non esiste in pedagogia una empiria senza teoria (ermeneutica, estetica, semiotica), né una teoria (ermeneutica, estetica, semiotica) senza empiria.

Un *secondo corollario* per la ricerca del *Grund* o della fondazione del pensiero pedagogico può essere espresso nella formula: (b) le norme pedagogiche o educative non si evincono da constatazioni empiriche, ma non hanno alcun senso se slegate dal rapporto con i fenomeni empirici, o/e in termini kantiani e per analogia: "L'esperienza (pedagogica) senza pensiero è cieca, il pensiero (pedagogico) al di fuori dell'esperienza è vuoto".

Questi due corollari fanno presumere un *terzo corollario* per la ricerca del *Grund* o fondazione del pensiero pedagogico e cioè: (c) la *dialettica*, ovverosia la *complementarità* dei giochi linguistici (sia i giochi linguistici relativi agli ambiti estetici, semiotici e, in generale, della *comprensione*, sia i giochi linguistici strettamente empirico-

nomologici dello *spiegare*, i paradigmi, cioè delle scienze naturali) come ambiti inseparabili del rapporto *spiegazione-comprensione*.

Inoltre, questa dialettica di complementarità, come in ogni comprensione e in ogni comprendersi su qualcosa (e, quindi, anche in ogni comprendersi su ambiti pedagogici), premette quella possibilità d'accordo a priori trascendentalsemiotico legato alla prestruttura linguistica o segnica di una determinata comunità comunicativa. Ciò rende giustizia non solo al fatto che ogni comprensione-spiegazione avviene nel linguaggio e attraverso esso, ma anche che ogni significato è mediato linguisticamente ed, in ultima istanza, è riconducibile a convenzioni articolate nella comunità comunicativa. Nello stesso tempo, senza questa prestruttura di pre-comprensione e ad essa legati successivi processi inferenziali specifici dovuti alla riflessione nell'ambito di determinate comunità discorsive e all'uso segnico di rispettivi simboli linguistici, non avremmo nemmeno la possibilità di interpretare (in chiave pedagogica o altra) i cosiddetti e tanto invocati e adorati *dati* o *fatti* (nel nostro caso pedagogici), esperiti empiricamente.

Da quanto qui solo in via preliminare era possibile delineare, si evince che il problema del *Grund* o della fondazione della pedagogia non richiede solo una riflessione sulle condizioni di possibilità delle esperienze/conoscenze empiriche (o metodiche), ma anche e soprattutto una riflessione sulle condizioni di possibilità delle esperienze/conoscenze extrametodiche. La ricerca del *Grund* in pedagogia non è allora questione di ricerca empirica e di *più*

scienza, premette, invece, la dialettica o complementarità di entrambi gli ambiti di conoscenza con priorità del secondo ambito (quello extrametodico) sul primo. A monte di questa dialettica, bisogna porre l'inaggirabile pre-struttura di un *comprendere e spiegare sempre già precostituiti* (nel nostro caso precostituiti da un'idea di pedagogia e di senso pedagogico che formano degli *a priori*), non per questo non discutibili o interrogabili. Ma ogni discussione e interrogazione avviene (come mette in evidenza Gadamer) nel linguaggio; heideggerianamente all'interno di una pre-struttura che a sua volta precede ogni nostro tentativo di articolazione. Il circolo vizioso può essere "oltrepassato" nel senso di una semantica riflessiva, apelianamente, come riflessione "controfattuale"²³ in cui le convenzioni (semiotiche) di comprensione real-strategica sono riferite al contempo a condizioni (semiotiche) ideali di ricerca del senso (nel nostro caso: del senso pedagogico). Questo approccio trascendental-discorsivo nell'ottica di una pedagogia come ontologia dialettica della società, appare, almeno a chi scrive, un punto di riferimento non solo formale, ma anche sostanziale per ogni riflessione sul *Grund* o *fondazione* di un pensare in termini di pedagogia, sia che questa venga riferita alla teoria sia che venga riferita alla prassi. La ricerca del *Grund* in pedagogia non ha bisogno di più scienza, ma di più riflessione pedagogica. Anzi, più ci allontaniamo dalla scienza e dai suoi empirismi e dal loro monopolio sulla verità per avviare una riflessione sempre più ampia sul pedagogico, più ci avviciniamo al pedagogico e al suo senso e alla sua verità e, heideggerianamen-

te, e per analogia: al *senso della sua verità*. La verità del pedagogico non si esprime nell'acquisizione di sempre più saperi e nell'accumulo smisurato di sempre più conoscenze ed informazioni, rincorrendo il mito della scienza e di una società della 'conoscenza' o ridotta a conoscenza. La verità del pedagogico è, soprattutto, la sua *dimensione estetica*, da affiancare, proprio perché tale, alla verità sì di *leggi*, ma, kantianamente, alla verità di *leggi di libertà*. Ovviamente nessuno ha niente contro la conoscenza delle *leggi della natura*; Kant, però, non si era chiesto solo *Che cosa posso sapere*, Kant ha anche posto la domanda *Come mi devo comportare* (*l'imperativo morale*) e nemmeno aveva escluso la domanda *In che cosa posso sperare*²⁴. Aveva certamente pensato a tre tipi di ragione, quella teorica, quella pratica e quella estetica, ma non aveva certo immaginato che si potesse giungere all'identità tra verità e scienza empirica. Aveva pensato, invece, che la ragione non potesse essere *neutrale*, ma sempre guidata da un intrinseco auto-interesse (*Selbstinteresse*). Fa parte di questo auto-interesse certamente la ricerca del senso e la capacità, in base a questo senso, di interpretazione del mondo e di noi stessi. Non da ultimo, l'auto-interesse è pensato sempre anche come moralità che si identifica con la razionalità e viceversa come razionalità che si identifica con la moralità. Questa identificazione di moralità e razionalità è effettivamente per Kant *universale*. Non si tratta, ovviamente, dell'universalità delle *leggi di natura*, ma dell'universalità delle *leggi di libertà*. Un motivo in più per ribadire nuovamente che la verità non può esse-

re ridotta ad ambiti di verifiche empiriche, ma che, piuttosto, appartengono ad essa tutti quegli insiemi che fuoriescono da verità metodiche o empiriche: gli interrogativi della vita e del senso della vita; il senso che vogliamo dare alla nostra convivenza e la ricerca di regole con le quali organizzare l'umanità come convivenza appunto *umana*. Questa umanità non è il prodotto di 'fatti' (scientifici), cosa tra l'altro che aveva spinto Kant a scrivere, dopo la prima Critica, la *Critica della ragion pratica* e, non da ultimo, la *Critica del Giudizio*. Ma non per questo vengono meno le verità pensate in termini di prima Critica, in termini, cioè, di scoperte di *leggi della natura*. Solo gli stolti possono, però, giungere all'idea che le verità legate alla seconda e alla terza Critica (le *leggi della libertà*) siano meno importanti di quelle legate alla prima Critica.

Recuperare il pensiero pedagogico e la domanda del *Grund* significa oggi più che mai abbandonare il mito della scienza e ritornare al concetto di verità, al concetto di senso e di senso della verità (del pedagogico). Senza il recupero di questo senso e del senso della verità che stanno alla base del *fondamento* o del *Grund* in generale e del pedagogico in particolare, non c'è sapere che possa reclamare senso e senso che possa reclamare verità e che trovi, pertanto, giustificazione (in generale) e giustificazione pedagogica (in particolare).

NOTE

¹ Sul problema del *fondamento* o del *Grund*, cfr. M. Borrelli, *Ermeneutica trascendentale e fondazione ultima di filosofia e scienza. Introduzione al pensiero di Karl-Otto Apel*, Pellegrini, Cosenza, 2008. Sul problema del *Grund*, vedi inoltre: Francesca Caputo, "Fondazione etica e pedagogia – Il contributo di Kant", in *Topologik*, n. 9, Pellegrini, Cosenza, 2011.

² Si veda la mia *Pedagogia come ontologia dialettica della società*, Pellegrini, Cosenza 5ª ed. riv. e ampl. 2010 (1ª ed. 1998, 2ª ed. riv. e ampl. 1999), cap. 10 *L'autofondazione della pedagogia come scienza. Problemi di metodo*, spec. § 10.1 *Teoria scientifica analitica*, pp. 317-323.

³ Valga su ciò l'importantissima opera di E. Durkheim, *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, Presses Universitaires de France, Coll. Quadrige, 20ª ed. 1981.

⁴ Si veda al riguardo di I. Kant, *Über Pädagogik*, trad. it. di F. Rubitschek, *La pedagogia*, introd. di A. Corsano, La Nuova Italia, Firenze 6ª rist. 1959; e, sul contesto, il mio saggio *La dissoluzione filosofica della filosofia: Descartes – Spinoza – Kant – Hegel – Marx*, nel vol. 5 della Collana da me fondata e curata *Quaderni Interdisciplinari. Metodologia delle scienze sociali*, Pellegrini, Cosenza 2001, § 1.2 *La svolta trascendentale: Kant*, pp. 24-30.

⁵ Si veda, sul contesto, in termini pedagogici ed educativi, il mio saggio *La ragione come processo di emancipazione del Gattungsubjekt nella Teoria Critica (Horkheimer/Adorno/Habermas)*, in M. Borrelli, J. Ruhloff (a cura di), *La pedagogia tedesca contemporanea*, vol. 2, Cosenza, Pellegrini 1996, pp. 11-47. Inoltre un mio saggio in versione tedesca: *Utopisierung von Kritik. Pädagogik im Spannungsverhältnis von utopischem Begriff und kontingenter Faktizität*, in D. Benner, M. Borrelli, F. Heiting, C. Winch (a cura di), *Kritik in der Pädagogik – Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft*, Zeitschrift für Pädagogik, n. 46. Beiheft, Beltz, Weinheim, Basel, Berlin 2003, pp. 142-154; in versione inglese: *The Utopianisation of Critique: The Tension between Education Conceived of as a Utopian Concept and as one Grounded in Empirical Reality*, in C. Winch (a cura di), *Journal of Philosophy of Education*, Special Issue on Critique, vol. 38, Issue 3, August 2004, pp. 441-454; e in versione italiana: *L'utopizzazione della critica. La pedagogia nel rapporto di tensione tra l'utopicità del concetto e la fattualità della continuità*, in M. Borrelli (a cura di), *Pedagogia critica*,

Pellegrini, Cosenza 2004, pp. 211-233.

⁶ Per questa analisi si veda, in particolare, E. Husserl, *Cartesianische Meditationen*, M. Nijhoff 1950; trad. it. e a cura di F. Costa, *Meditazioni Cartesiane*, Bompiani, Milano 2^a ed. riv. 1970; sul contesto rinvio al mio saggio *L'ontologia fenomenologico-ermeneutica*, in «Qualeducazione», n. 7-12, Pellegrini, 1997, pp. 13-30.

⁷ Cfr. M. Borrelli, *Pedagogia come ontologia dialettica della società*, Pellegrini, Cosenza, op. cit., pp. 317 sgg..

⁸ Cfr. R. Carnap, *Die physikalische Sprache als Universalsprache der Wissenschaft*, III, in «Erkenntnis», II, 1931-32, p. 43.

⁹ In tal senso ritengo congruente rinviare ai miei saggi: *La tripartizione kantiana della ragione come possibilità di fondazione trascendental-dialettica della pedagogia*, in «Qualeducazione», fasc. 67, n. 1-4, 2004, pp. 5-13; *L'ontologia fenomenologico-ermeneutica*, in «Qualeducazione», n. 7-12, cit., pp. 13-30.

¹⁰ Si veda H. Hahn, O. Neurath, R. Carnap, *Wissenschaftliche Weltauffassung. Der Wiener Kreis*, A. Wolf, Wien 1929, II.

¹¹ Sul contributo specifico fornito da Dilthey alla fondazione delle scienze dello spirito si confronti W. Dilthey, *Der Aufbau der geschichtlichen welt in den Geisteswissenschaften in Gesammelten Schriften*, VII, Teubner, Leipzig und Berlin; trad. it. *La costruzione del mondo storico nelle scienze dello spirito*, in *Critica della ragione storica*, a cura di P. Rossi, Einaudi, Torino 1982. Dal punto di vista dell'applicazione alla teoria pedagogica di questa concezione non assimilabile ad un modello empirico-sperimentale, ma che si avvale di espressioni e manifestazioni storico-sociali e dei distinti contributi culturali dell'arte, della letteratura, delle concezioni filosofico-morali, religiose, ecc., si confronti W. Dilthey, *Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft* (1888), in F. Nicolini, F. (a cura di), *Pädagogik als Wissenschaft*, Darmstadt 1969, pp. 36-67.

¹² Cfr. M. Borrelli, «Filosofia: tra ermeneutica e pragmatica trascendentale. La sfida di Karl-Otto Apel», in Karl-Otto-Apel, *Ermeneutica e filosofia trascendentale in Wittgenstein, Heidegger, Gadamer, Apel*, a cura, traduzione e presentazione di M. Borrelli, Pellegrini, Cosenza, 2006, pp. 13-42.

¹³ Sulla separazione tra fatti e valori si veda in particolare l'opera di M. Weber, *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*, a cura di J. Winkelmann, Tübingen 1922, 2^a ed. 1951; traduzione e introduzione di P. Rossi, *Il metodo delle scienze storico-sociali*, Einaudi, Torino 2^a ed. 1981.

¹⁴ Si vedano gli atti della famosa disputa in AA. VV., *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie*, Hermann Luchterhand Verlag GmbH, Neuwied und Berlin 1969; trad. it. *Dialettica e positivismo in sociologia*, a cura di Heinz Maus e Friedrich Fürstenberg, «Einaudi Paperbacks» 30, Einaudi, Torino 1972; una disputa analoga si ripresenta in due volumi della mia Collana *Quaderni Interdisciplinari – Metodologia delle scienze sociali*: vol. 2, Pellegrini, Cosenza 2000; vol. 5, Pellegrini, Cosenza 2001, in cui Apel e Wellmer (teorici filofrancfortesi) contro Albert e Radnitzky (i massimi teorici del Razionalismo Critico), da opposte direzioni di pensiero, riflettono sulla possibilità di una fondazione ultima in filosofia e scienza.

¹⁵ Si veda il mio saggio *La paradossalità dell'ontologia post-ontologica delle ermeneutiche fenomenologiche e deboli*, nella Collana *Quaderni Interdisciplinari. Metodologia delle scienze sociali*, vol. 1, Pellegrini, Cosenza 1998, pp. 67-148, spec. § 1 *L'ermeneutica della fatticità (Heidegger)*, pp. 69-98.

¹⁶ In proposito, *ivi*, § 2 *L'ermeneutica della storicità (Gadamer)*, pp. 98-136.

¹⁷ Di H. Albert vedi *Die Ansprüche der Transzendentalpragmatik im Lichte des konsequenten Fallibilismus*, trad. it. di M. Borrelli, *Le pretese della pragmatica trascendentale alla luce del conseguente fallibilismo*, in M. Borrelli (a cura di), *Quaderni Interdisciplinari – Metodologia delle scienze sociali*, vol. 2, cit., pp. 11-56.

¹⁸ Rinvio ai due contributi di G. Radnitzky da me tradotti: *Der kritische Rationalismus in der Erkenntnistheorie und politischen Philosophie*, in K. Salamun (a cura di), *Karl R. Popper und die Philosophie des kritischen Rationalismus*, GA: Rodopi, Amsterdam/Atlanta 1988, pp. 179-202; trad. it. *Il Razionalismo Critico nella teoria della conoscenza e nella filosofia politica*, in *Quaderni Interdisciplinari – Metodologia delle scienze sociali*, vol. 2, cit., pp. 193-224; e *Kritischer Rationalismus und politische Philosophie*, contributo originale, trad. it. *Razionalismo critico e filosofia politica*, in *Quaderni Interdisciplinari – Metodologia delle scienze sociali*, vol. 5, cit., pp. 203-231.

¹⁹ Sulla filosofia o, meglio, sulle filosofie contemporanee, vedi l'ampissimo discorso nel testo curato da M. Borrelli e R. Fornet-Betancourt, *Filosofie Contemporanee*, Pellegrini, Cosenza, 2010.

²⁰ Cfr. sul contesto, M. Borrelli, «La ricostruzione trascendentalermeneutica della filosofia moderna come possibilità di fondazione ultima di filosofia e scienza», in Karl-Otto Apel, *Cambiamento di paradigma. La ricostruzione trascendentalermene-*

neutica della filosofia moderna, a cura, traduzione e presentazione di M. Borrelli, Pellegrini, Cosenza, 2005, pp. 19-52.

²¹ Rinvio al corposo e fortunato libro che raccoglie le lezioni di K.-O. Apel tenute nell'Università di Aachen insieme ad altri scritti del noto filosofo tedesco: K.-O. Apel, *Lezioni di Aachen e altri scritti*, a cura, trad. e presentazione di M. Borrelli, Collana *Metodologia delle scienze sociali*,

vol. 7, fondata e curata da M. Borrelli, Pellegrini, Cosenza 2004.

²² Cfr. Karl-Otto Apel, *Cambiamento di paradigma*, op. cit., vedi i capitoli 6, 7 e 8.

²³ Cfr. Karl-Otto Apel, *Cambiamento di paradigma*, op. cit., pp.227-234.

²⁴ Cfr. M. Borrelli, *Lettere a Kant – La trasformazione apeliiana dell'etica kantiana*, Pellegrini, Cosenza, 3a ed. riveduta e ampliata 2010.

ACTA PAEDAGOGICA

Collana diretta da GIUSEPPE SERIO

- 1 – AA.VV.
EDUCAZIONE ALLA PACE.
UN PROGETTO PER LA SCUOLA
DEGLI ANNI '80.
(1981) Roma, Città nuova (esaurito)
- 2 – AA.VV.
I VALORI SOCIO-POLITICI NELLA VITA
GIOVANILE E NELLE ISTITUZIONI
EDUCATIVE DEL NOSTRO TEMPO.
A cura di Filomena Serio.
(1983) 272 p. £. 25.000 (esaurito)
- 3 – AA.VV.
EDUCAZIONE ALLA GIUSTIZIA.
A cura di F. Fusca, E. Esposito, F. Serio.
(1984) 219 p. £. 22.000 (esaurito)
- 4 – AA.VV.
I DIRITTI UMANI.
PRESENTE E FUTURO DELL'UOMO.
A cura di L. Corradini, A. Pieretti, G. Serio.
(1986) 291 p. £. 25.000 (10 copie)
- 5 – AA.VV.
EDUCAZIONE E DEMOCRAZIA
TRA CRISI E INNOVAZIONE.
A cura di L. Corradini, A. Pieretti, G. Serio.
(1988) 192 p. £. 25.000 (30 copie)
- 6 – AA.VV.
DOVE VA LA SCIENZA?
EDUCAZIONE ALLA CONOSCENZA
E ALLA RESPONSABILITÀ.
A cura di L. Corradini, A. Pieretti, G. Serio.
(1990) 236 p. £. 25.000 (200 copie)
- 7 – AA.VV.
EDUCAZIONE ALLA SALUTE
TRA PREVENZIONE
E ORIENTAMENTO.
A cura di L. Corradini, A. Pieretti, G. Serio.
(1992) 184 p. £. 20.000 (esaurito)
- 8 – AA.VV.
EDUCAZIONE AL LAVORO
NELL'EUROPA DEGLI ANNI '90.
A cura di M. Borrelli, L. Corradini, A. Pieretti,
G. Serio. (1992) 172 p. £. 20.000 (esaurito)
- 9 – AA.VV.
POPOLI CULTURE STATI
A cura di M. Borrelli, L. Corradini, A. Pieretti,
G. Serio (1994) 330 p. £. 35.000 (25 copie)
- 10 – AA.VV.
L'UOMO NOMADE.
UNA METAFORA DEL NOSTRO TEMPO
A cura di A. Pieretti (90 copie)
- 11 – AA.VV.
LA NONVIOLENZA. UNA PROPOSTA
EDUCATIVA PER IL TERZO MILLENNIO
A cura di G. Serio-V. Pucci (1998) 296 p.
£. 40.000 (poche copie)
- 12 – AA.VV.
PEDAGOGIA E CULTURA PER EDUCARE
Saggi in onore di Giuseppe Serio
A cura di L. Corradini (2006) 320 p. € 25,00
- 13 – AA.VV.
EDUCARE ALL'ONESTÀ, OGGI, NELLA
FAMIGLIA, NELLA SCUOLA, NELLE ISTI-
TUZIONI
A cura di M. Borrelli-G. Serio



Ricerca ed innovazione educativa e didattica

Q

rubrica diretta da FRANCO BLEZZA
con la collaborazione di Antonia Rosetto Ajello

Il senso d'impotenza che spesso colpisce gli educatori di fronte alle grandi sfide della contemporaneità è spesso legato ad una loro incertezza professionale. In base a quali orizzonti di riferimento e a quali saperi è possibile avventurarsi nella ricerca di nuovi approcci educativi in grado di rispondere alle grandi sfide che ci si parano davanti? Come dire una parola dotata di senso, riguardo alla vita sociale e alle sue fatiche, di fronte ad altre scienze che, come una certa economia, sembrano certe di possedere le risposte? Come offrirsi agli educandi, siano essi adulti, giovani o bambini, come interlocutori capaci di aiutarli a trovare un senso a ciò che avviene attorno a loro: un senso che li ponga anche nelle condizioni di orientare i loro comportamenti, di operare delle scelte, di giudicare gli eventi e prendere posizione?

I giovani, si dice, sono disorientati, confusi, chiusi nei confronti del futuro: gli adulti non sono da meno.

Chi cura questa rubrica da anni è convinto che la Pedagogia sia luogo di elaborazione di pensiero rigoroso in grado di confrontarsi come scienza a livello paritario con le altre scienze sociali. In quanto sapere che fa riferimento ad una normatività è in grado di dialogare criticamente anche con le scienze politiche, analizzando modelli e letture della realtà, ponendo al centro l'uomo. Solo un rafforzamento della Pedagogia come scienza del cambiamento intenzionale (trans-formazione), in grado di attivare il circuito tra teoria e prassi attraverso una mediazione e un approccio sperimentale che non teme di mettere alla prova la realtà per tener conto dei bisogni dell'uomo, può mettere gli educatori in condizione di fronteggiare con coraggio le sfide di una società che vuole evolvere in senso democratico e inclusivo.

I processi di esclusione e marginalizzazione in atto chiedono agli educatori una riflessività pedagogica alta su queste tematiche: un confronto anche con quanto sostenuto dalle altre discipline, ma tenendo sempre fermo il timone dello sguardo pedagogico sul mondo: sulle relazioni, sui servizi, sulle normative, sull'economia, sul diritto, sulle istituzioni locali, nazionali e internazionali.

* * *

La presente rubrica contiene due saggi che approfondiscono il tema dell'educazione alla pace da due punti di vista diversi, sebbene entrambi pedagogici.

Il saggio della co-curatrice della rubrica Antonia Rosetto Ajello contestualizza la riflessione a partire dalla situazione italiana - anche se frequenti sono le incursioni sul livello internazionale, data la stretta interdipendenza sancita dalla globalizzazione a livello economico, politico e culturale tra le varie parti del pianeta. Analizzando i punti di crisi e di conflittualità strutturale della società italiana, focalizza poi l'attenzione su alcuni obiettivi educativi su cui occorre lavorare più alacremente per costruire contemporaneamente una relazionalità di pace e una maggiore condizione di inclusione e di sicurezza, individuandoli nella tutela del pensiero divergente e creativo, nella capacità di comunicare e dialogare, nella promozione della relazione personale e nello sviluppo di un rapporto critico col mondo dell'informazione, nello sviluppo della capacità del soggetto di agire e valutare l'efficacia delle sue azioni di cambiamento.

Il saggio di Anna Maria Passaseo, ricercatrice di Pedagogia presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Messina, focalizza invece l'attenzione sull'agire educativo in senso più specifico, ed in particolare sulla figura dell'operatore di pace e sulla gestione del conflitto. In particolare, dopo aver costruito un'idea minima di educazione alla pace, partendo dalla letteratura nazionale e internazionale sull'argomento, si concentra sul conflitto e sulle dinamiche della sua gestione costruttiva. Spesso l'approccio al conflitto da parte degli educatori è timoroso o negativo: si tende a metterlo a tacere ripristinando una condizione di non belligeranza che viene scambiata per pace. La dott.ssa Passaseo sottolinea come invece gli operatori di pace siano in grado di trasformare i conflitti in occasione di crescita personale.

Educare alla pace in Italia, agli albori del XXI secolo

di

ANTONIA ROSETTO AJELLO

Abstract

In this essay, Peace Education is seen as an aspect of Social Pedagogy, while the latter is considered as the Science of intentional social transformation. Analyzing the Italian social framework as it is today, with its conflicts (even if not open hostilities) and its growing aggressive ideologies, the author focuses on some educational objectives for a peace perspective: to support a critical mind and a critical thinking – especially in order to face the hard relation between information and democracy –, to develop dialogical and democratic attitudes and, finally, to take care about emotional and feeling growth for adult and young generations, aimed also at contrasting the recent increase of «democratic» racism.

1. Perché parlare ora di educazione alla pace?

Parlare, tra educatori, di educazione alla pace oggi può essere importante

perché le nostre società sembrano attraversare una nuova fase di aspre conflittualità intranazionali e internazionali, contemporaneamente può sembrare difficile perché è come se ci mancassero le parole e le categorie per parlarne. Tuttavia, è evidente che parlare di pace è diverso a seconda di dove e quando se ne parla: è diverso parlarne in paesi in cui vi sono conflitti attivi o tensioni interetniche profonde e strutturate, in paesi in cui questi problemi sono più latenti o in cui vi è un maggiore equilibrio democratico. È diverso parlarne nei paesi del nord del mondo, dove è concentrata la ricchezza del pianeta, o nei paesi del sud, dove la violenza è più evidente e angosciante e le possibilità di vita molto più condizionate. In questo saggio, dunque, noi vogliamo parlarne prendendo come riferimento il nostro paese e la nostra realtà, in questa precisa fase della nostra storia. Contestualizzando così la riflessione, che pure richiederà continue escursioni in altri tempi e in altri luoghi, possiamo forse trarre

delle indicazioni su cosa possono, oggi, fare gli educatori per promuovere una cultura di pace.

In Italia non vi sono conflitti armati attivi, al momento¹, sebbene sembri emergere di recente qualche tentazione di ricorrere di nuovo a semplificazioni di questo tipo per risolvere conflittualità ben più profonde, connesse alla difficoltà a far valere le ragioni della giustizia economica e sociale; ma, al momento, per strada non si spara ancora. Anche le guerre in territorio straniero in cui siamo coinvolti procedono stancamente, senza episodi eclatanti, tranne qualche soldato ucciso ogni tanto che balza per qualche giorno agli onori della cronaca per poi ritornare ad essere una inevitabile vittima di una guerra altrettanto inevitabile.

Occorre tuttavia ricordare che Gavriel Salomon colloca tra le regioni in condizione di Interethnic Tension paesi come il Belgio, gli Stati Uniti – per le radicate disparità di trattamento nei confronti dei neri, dei latino-americani e dei nativi americani – e la Germania – con riferimento alle condizioni dei lavoratori-ospiti, mai perfettamente integrati in termini di diritti di cittadinanza². Dunque, dopo le recenti vicende e i provvedimenti normativi e di “sicurezza” intrapresi contro intere categorie di soggetti nel nostro paese, scavalcando il principio della responsabilità civile e penale personale, siamo autorizzati a vederci come una regione in analoghe condizioni.

Naturalmente sono da registrare anche altri effetti generali della globalizzazione che hanno contribuito a raffreddare e peggiorare il clima sociale del nostro Paese. Le solidarietà interne sono in forte crisi: è in crisi la solidarietà intergenerazionale, che pure ancora

tiene, cosicchè gli anziani sono spesso abbandonati alla loro solitudine e alle loro malattie, oppure si tengono strette le loro illusioni giovanilistiche, mentre i giovani sono sempre più disoccupati e senza speranza e si chiedono stancamente quando potranno finalmente diventare adulti, come ci si aspetta da loro e come desiderano da quando sono bambini. Se è vero che un numero sempre maggiore di giovani e adulti, a causa della crisi economica, dipende dalle pensioni degli anziani di casa, non è detto che questo risulti essere fonte di gratificazione e di benessere nè per gli uni nè per gli altri.

È in crisi la solidarietà tra le varie parti del paese perchè, a tutela di interessi economici, si fa valere l'idea che è bene che i bravi, gli operosi si liberino del peso del mantenimento dei pigri e degli incapaci e che i problemi di alcune regioni siano colpa loro, mentre la ricchezza di altre sia merito di queste ultime. In questo modo si mette tra parentesi la storia d'Italia così come si è dipanata dal momento dell'unità, in base alle scelte economiche e politiche prese dai diversi governi; si fa finta che i meridionali siano buoni o cattivi a seconda del clima (se sono a nord sono buoni lavoratori e magari diventano anche leghisti, se sono al sud sono pigri, disonesti, mafiosi o acquiescenti all'illegalità: una zavorra). In sostanza, queste pratiche denigratorie reintroducono il principio della differenza antropologica, contribuendo a depotenziare l'area della responsabilità politica, che, al contrario della prima, si nutre di processi dialogici, razionali, organizzativi e gettando semi di contrapposizione che potrebbero poi facilmente alimentare conflitti violenti.

È in crisi la solidarietà all'interno delle famiglie: i genitori sono spesso in crisi nello svolgimento del loro ruolo o in conflitto tra loro e oscillano tra permissivismo e lotte complesse ed estenuanti per educare all'impegno e alla responsabilità, contro la cultura di massa che presenta modelli molto diversi; i figli spesso sognano vite "americane" o cercano faticosamente percorsi di senso; i nonni oscillano tra la ricerca di una vecchiaia che compensi le fatiche dell'età adulta e la totale incomprendimento nei confronti di giovani che hanno un mondo virtuale e reale tutto loro. In molti casi la conflittualità è legata alla tendenza che tutti i membri hanno di massimizzare la loro libertà personale: ma, in una situazione di così stretta interdipendenza, è evidente che la libertà di ognuno può crescere solo a scapito della libertà o del benessere dell'altro, dunque si aprono spazi enormi per la conflittualità o, in un'ottica più costruttivo/educativa, per la negoziazione³.

È in crisi la solidarietà tra adulti: crescere, per le giovani generazioni è diventato difficile in un contesto in cui genitori e insegnanti seguono strade diverse, in cui molti adulti hanno tardive crisi adolescenziali, in cui nasce una sorta di competizione tra chi si mostra amichevole, piuttosto che portatore di un modello di vita chiaro e coerente, e chi invece cerca di mettere paletti, imporre regole, far valere principi. Una società in cui gli adulti che si occupano della comunicazione di massa sono assolutamente inconsapevoli, nel migliore dei casi, del loro ruolo educativo, e partecipano, spesso inavvertitamente, allo smarrimento e al disagio delle giovani generazioni.

In tutte queste crisi diventa legiti-

timo chiedersi cosa c'entri l'educazione alla pace.

2. Cosa intendiamo per educazione alla pace

Occorre preliminarmente cercare di darne una definizione. In queste pagine intenderemo con questa locuzione innanzitutto un'educazione che presti una particolare attenzione al modo in cui vengono affrontati i conflitti all'interno di una società; dunque, potremmo anche dire, al modo in cui intenzionalmente si può disegnare, attraverso i processi educativi, il suo tessuto relazionale.

Richiamo qui una definizione di pace recentemente adottata in un altro saggio con la quale assumevo "la *pace* come idea⁴ regolativa complessa per la costruzione di un sistema di relazioni tra persone, gruppi, istituzioni, stati, popoli che si fondi sul riconoscimento reciproco, su un'etica ricostruttiva, su metodi argomentativi per la formazione delle decisioni e sulla risoluzione nonviolenta dei conflitti"⁵.

La scelta di partire dalla società italiana non vuol dire che ci si dimentichi di quella che potremmo definire la questione internazionale. In realtà, il XX secolo ha dimostrato chiaramente che l'organizzazione interna degli stati, sia con riferimento alle forme istituzionali che alle forme di svolgimento della vita civile, presenta una stretta coerenza con il modo di condurre la politica estera, soprattutto per quanto riguarda il livello di aggressività. D'altra parte il sistema economico e politico internazionale influenza sempre più le forme organizzative locali.

L'educazione alla pace è una di quelle discipline che oggi, al pari delle altre scienze politiche, non può assolutamente prescindere dalla catastrofe dei totalitarismi e degli olocausti del Novecento. Nella Germania hitleriana, il disegno di sterminio degli ebrei, degli omosessuali, degli zingari, dei malati mentali, dei dissidenti politici, di vari tipi di disabili, perfino dei bambini degli orfanotrofi era parte dell'aggressività distruttiva e maniacale del regime. La distruzione della diversità interna andava di pari passo con un processo espansionistico che riguardava l'ampliamento territoriale della Germania e l'eliminazione fisica delle popolazioni che abitavano quei territori. L'annichimento di ogni forma di pensiero autonomo all'interno del paese era l'altra faccia della negazione del diritto all'esistenza degli altri popoli. L'annullamento dei diritti politici e civili all'interno dello stato era l'altra faccia della negazione del diritto internazionale e di ogni forma di diritto umano.

Educazione, politica, economia, diritto sono strumenti attraverso i quali vengono costruiti e mantenuti i sistemi sociali. Essi definiscono e mantengono, ad esempio, i tipi di rapporti che devono intercorrere tra i soggetti o tra le formazioni sociali: e lo possono fare in base a criteri di solidarietà o, al contrario, a logiche di contrapposizione di interessi e ispirandosi a forme di «darwinismo sociale». Definiscono e regolamentano le azioni, gli atteggiamenti, i comportamenti che i soggetti possono assumere nei confronti gli uni degli altri.

La tesi da cui parte questo saggio è che la Pedagogia può diventare luogo di riflessione critica in grado di interloquire con le altre dimensioni della società

per la sua trasformazione democratica, dunque per un rafforzamento della pace. Lo farà, inevitabilmente, partendo da quelle che sono le sue idee riguardo all'uomo, alle sue capacità, ai suoi bisogni, ai suoi diritti: lo farà considerando la società come una realtà dinamica che deve organizzarsi intenzionalmente per promuovere la crescita continua di coloro che la costituiscono stabilmente o temporaneamente.

3. Educazione alla pace e lotta ai totalitarismi

L'educazione alla pace non può che partire dal bisogno di superare, con rigore scientifico e metodologico, coscienza critica e intenzionalità educativa, le mortifere tendenze, tipiche dei totalitarismi, ad annichire la coscienza dell'uomo fino a spingerlo al suicidio, fisico o sociale e politico. Essa, dunque, si occuperà in particolar modo di coltivare la consapevolezza dei giovani, non solo con riferimento alle cause reali delle guerre presenti e passate⁶, ma anche al proprio potere e alle proprie responsabilità, sia riguardo la liberazione di se stesso che degli altri.

Una riflessione va fatta, probabilmente, anche su quella nuova forma di totalitarismo che è la mercificazione di ogni aspetto della vita⁷, la centralità della dimensione economico-monetaria in tutti i processi narrativi e valutativi della contemporaneità, che induce anche a stabilire in base a criteri economici l'importanza della salute e della malattia, il valore della sofferenza esistenziale, il diritto alla vita, i diritti sociali, le possibilità e le modalità di costituzione delle famiglie e di procrea-

zione. Ricorda Ugo Morelli: “La privazione dell’opportunità di accesso alle cure, all’informazione e all’istruzione, ad esempio, è una forma differita di distruzione, nell’epoca in cui intere popolazioni componenti il genere umano non vengono considerate e riconosciute”⁸.

Anche attraverso queste vie, oltre che grazie alla costante svalutazione delle altre culture, questa forma di totalitarismo ha prodotto milioni di vittime nel mondo ed una riduzione considerevole della diversità di pensiero e della diversità culturale, forse impensabili per le precedenti forme di totalitarismo, ed ha modificato, come mai prima, i corpi e le menti degli uomini.

È proprio questa nuova forma totalizzante di gestione dell’immaginario che rende necessario un impegno pedagogico raffinato e attento. La comunicazione di massa forma le menti, uniforma i corpi e le sembianze, rende inaccessibili o difficilmente accessibili diversi possibili stili di vita. La promozione, la strenua difesa della pluralità e della diversità, dell’immaginazione e perfino della trasgressione diventano compiti educativi fondamentali: quanto l’educazione alla solidarietà, alla legalità e alla responsabilità.

L’appiattimento conformistico è intrinsecamente antidemocratico, oltre che inadeguato rispetto alle esigenze della cultura e della società ipercomplesse in cui viviamo. Un’educazione democratica e di pace è quella che riesce a scalfire gradualmente questo appiattimento contrastandone l’induzione da parte dei mass media.

Oggi che anche l’informazione è diventata merce, che è strumento di convincimento⁹, l’educazione è indubbiamente chiamata a presidiare la capa-

rità del cittadino di ogni età a interagire in maniera critica e consapevole con questo universo. E può farlo anche rendendo significative, affascinanti, emozionanti e costruttive le relazioni personali, in primis la relazione educativa stessa. E, attraverso queste relazioni significative, procedendo alla decostruzione/ricostruzione dei meccanismi dell’informazione.

Quando la scuola si dichiara in proposito neutrale, quando i docenti si tirano indietro rispetto ad un’oculata scelta dei libri di testo o degli argomenti, ad un’attenta ricerca di metodi educativi e didattici, alla valorizzazione di alcuni comportamenti e alla disincentivazione di altri, stanno in realtà prendendo posizione a favore della cultura di guerra, della sfiducia, della resa¹⁰. Rifiutando ogni responsabilità, si assumono quella di non fare quanto potrebbero per contribuire alla costruzione di un futuro migliore, sia per i loro alunni che per loro stessi e per tutti coloro che, pur non direttamente implicati nella loro relazione, dipendono in realtà dalle nostre scelte¹¹. Lo stesso accade quando si pensa di poter educare alla pace guardando solo alla dimensione individuale o della “crescita personale”: quando si dice che educare alla pace vuol dire educare il singolo a sviluppare meglio la propria personalità¹². È senz’altro una parte del compito educativo, ma rischia di non tenere adeguatamente conto del fatto che le spinte alla guerra, al conflitto violento nascono da forze economiche, sociali, psico-sociali che travalicano di gran lunga la maturità e il volere del singolo e possono essere arginate solo attraverso un’altrettanto forte capacità di risposta politica e socialmente organizzata.

Esistono due tipi di responsabilità: la prima sta in capo a chi, per interessi economici o di parte, o per una visione violenta del mondo, fomenta le guerre, ma la seconda sta in capo a quanti, per i più vari motivi, non condividono quegli interessi, e forse neanche quella visione del mondo, ma non si impegnano adeguatamente per costruire strumenti di contrasto¹³.

Responsabilità limitata, si dirà: limitata dal fatto che l'ideologia neoliberista della fine delle ideologie e della storia ha fatto sì che tutte le battaglie per la giustizia, per la libertà, per la pace, per i diritti umani apparissero obsolete; limitata dal fatto che oggi è in atto una riduzione di masse sempre più ingenti di popolazione alla mera condizione di bisogno (crisi del lavoro come strumento di accesso alla sicurezza economica e ai diritti, attacco al sistema dei servizi e delle sicurezze sociali). Ma forse proprio questo drammatico peggioramento della qualità della vita sociale, che poi si ripercuote sulle vite personali minandone tutte le dimensioni più elevate e belle, rende invece necessario ricominciare con fermezza e serietà a guardare alla realtà delle vite e delle relazioni, così come esse sono, sottraendosi all'invischiamento in una confusione melmose e appiccaticcia di rappresentazioni parziali e inconcludenti.

4. Fin qui e non oltre. Presidiare la democrazia per difendere la pace

Ogni conflitto ci insegna che vi è un momento di non ritorno: un momento in cui si è permesso che il sistema di regole che fondavano la convivenza venisse logorato a tal punto che non vi è

più nessun ostacolo alla catastrofe e alla violenza.

Educare alla pace può voler dire educare alla difesa dei paletti, dei limiti; insegnare ad ogni cittadino che è necessario saper dire: fin qui e non oltre. Oggi, anche nel nostro paese, l'apparente mancanza di un pericolo immediato, la progressione lenta e irrefrenabile del peggioramento del clima sociale in cui viviamo, l'inafferrabilità dei responsabili delle crisi (tutti aspetti intrinsecamente connessi ai meccanismi della globalizzazione) tendono a inibire le nostre capacità di difesa e di reazione. Come specie siamo abituati a reagire ai pericoli immediati: per evitare le catastrofi minacciate da questa fase storica, diventa invece necessario sviluppare la capacità sistemica di cogliere i peggioramenti lenti e gradualmente e immaginarne le conseguenze, in modo da poterle prevenire. Peter Senge racconta questo meccanismo attraverso una parabola¹⁴: se si mette una rana in una pentola a temperatura ambiente, la rana nuota beata. Se si mette la pentola sul fuoco e si fa salire lentamente la temperatura dell'acqua, ad un certo punto, quando l'acqua diventerà troppo calda, la rana darà segni di impazienza, ma non proverà nemmeno a saltare fuori dalla pentola. In questo modo morirà lesa senza aver fatto nulla per salvarsi la vita. Questo perché il suo organismo è biologicamente predisposto a reagire ai cambiamenti bruschi e non a quelli gradualmente. In molte cose anche noi siamo così: reagiamo quando la nostra situazione peggiora bruscamente e invece rimaniamo inattivi se il peggioramento è lento e graduale. In tal modo, nella nostra vita personale e sociale, corriamo spesso il rischio di finire "lessi" so-

lo per non essere stati capaci di reagire quando ancora potevamo farlo. Questa nostra attitudine poteva andar bene alla creatura antropomorfa che viveva nella savana e doveva difendersi dagli attacchi improvvisi delle bestie feroci, ma è assolutamente disfunzionale per l'uomo dell'età tecnologica e dell'inquinamento globale, laddove è difficile dire dove e quando scatterà il momento di non ritorno per la nostra sopravvivenza. Così è anche rispetto all'esplosione dei conflitti contemporanei, si pensi ai conflitti intrastatali ed interetnici: spesso c'è un lento logoramento di rapporti, una serie di piccoli gesti di discriminazione e angheria, una divisione del lavoro che programma la discriminazione e mette tra parentesi la questione delle responsabilità. Finché diventa facile finire "lessi" senza riuscire a capire quando sarebbe ancora stato possibile saltare fuori dalla pentola.

Sono poche, anche in Occidente, le società in cui si tenta con continuità e coerenza di cogliere la sfida di rinnovamento profondo nella gestione del potere e delle relazioni che la democrazia porta con sé, sviluppando, accanto alla dimensione rappresentativa della democrazia, l'aspetto della discussione pubblica dei problemi, che poi diventa una risorsa fondamentale per le crisi più gravi e per la risoluzione dei problemi complessi. La prospettiva democratica è una prospettiva costruttiva: essa implica necessariamente al proprio interno la libertà e la critica. D'altra parte, essa presuppone la capacità di essere liberi e di esercitare il pensiero critico in un approccio dialogico costruttivo¹⁵. Richiede, però, la disponibilità a rallentare il pensiero, a ragionare in ottica sistemica e ad abbandonare la

logica dell'emergenza. Ci piace ricordare qui le parole di Simone Weil: "L'individuo non ha che una forza: il pensiero, Ma non come l'intendono i piatti idealisti – coscienza, opinione, ecc. Il pensiero costituisce una forza, dunque un diritto unicamente nella misura in cui interviene nella vita materiale"¹⁶.

Sulla stessa lunghezza d'onda Bruner, sulla scorta di recenti ricerche psicologiche, afferma l'esistenza di "due aspetti del sé che vengono considerati universali"¹⁷: "Il primo è la capacità di azione (agency). L'identità personale, pensano molti studiosi dell'argomento, deriva dal senso di poter iniziare e portare avanti delle attività per proprio conto"¹⁸. La "seconda caratteristica universale dell'identità personale" è "la valutazione. Non solo viviamo noi stessi come degli agenti, ma valutiamo la nostra efficacia nel portare a termine quello che desideravamo o quello che c'è stato chiesto di fare"¹⁹. Queste due caratteristiche della costruzione del sé diventano due obiettivi educativi fondamentali, o meglio ancora due linee guida, sia per la crescita personale che per l'educazione alla pace.

Educare alla pace vuol dire educare ad un rapporto attivo con la storia e con la politica: un rapporto non più da vittime, ma da cittadini; più ancora, da uomini liberi e responsabili. Un simile rapporto passa attraverso lo sviluppo della riflessività²⁰.

Un obiettivo fondamentale diventa dunque ridurre il numero dei giovani che appartengono a quella massa di soggetti che dichiarano di avere posizioni di indifferenza rispetto alla guerra²¹: tutte persone facilmente condizionabili da una propaganda emotivamente incisiva, che faccia vedere nella guerra una

possibilità di riscatto, di inclusione, di affermazione o di fuga da una situazione considerata insostenibile. Portatori di un conformismo e di una disperazione che di frequente si nutre di senso di solitudine, della sensazione di non avere appartenenze significative per ridurre il proprio senso di dispersione e di disperazione, unito ad una profonda incertezza per il futuro che rende possibile anche immaginare di sfogare nella violenza contro il prossimo, contro un "nemico" la propria disperazione o la propria paura.

Da questo scaturisce un altro obiettivo educativo fondamentale: scegliere metodi di lavoro che alimentino comunità di apprendimento, che possano anche divenire comunità significative di vita e di dialogo.

5. Ricostruire i legami

La trasformazione realizzatasi nella società con l'allentamento dei legami sociali, da una parte ha aumentato considerevolmente gli spazi per la libertà di scelta individuale, ma dall'altra richiede un impegno formativo intenzionale molto più forte che nel passato, perchè chiede un adeguato sviluppo della coscienza individuale. Venuto meno il controllo sociale che caratterizzava le società tradizionali, nelle quali i comportamenti estremi o semplicemente difforni dovevano affrontare la condanna e le sanzioni sociali del vicinato e dei parenti, diventa necessario sviluppare la capacità di giudizio individuale, la responsabilità personale, la capacità di negoziare i bisogni e i valori con coloro con cui condividiamo la nostra vita e il nostro territorio o, in

una visione più ampia, il nostro pianeta. Diventa anche importante sostenere attraverso i processi educativi le capacità empatiche, di cura, lo sviluppo dei sentimenti, la complessità dei legami e delle appartenenze.

Educazione alla pace è insieme educazione personale, educazione alle relazioni interpersonali, educazione alla responsabilità, educazione alla legalità, educazione alla cittadinanza attiva, educazione antirazzista, educazione ad una gestione responsabile dell'economia, educazione alla mondialità²².

La spinta verso la dimensione individualistica e privata, che il modello della globalizzazione comporta, rende particolarmente difficile l'azione e la co-progettazione politica, dunque anche l'azione politica per la pace. Occorre infatti ricordare che l'educazione non è affatto la strada principale per la costruzione di relazioni di pace, ma è uno strumento fondamentale a supporto di quella via, che è la politica. Se ce ne fosse bisogno, sarebbe facile dimostrare che la debolezza della politica e della democrazia è una delle principali cause delle guerre. Le più gravi guerre e tragedie umanitarie del XX secolo sono state avviate contro la volontà della maggioranza della popolazione dei paesi colpiti o coinvolti: basti pensare ai due conflitti mondiali e ai veri e propri colpi di mano che sono stati fatti, ad esempio in Italia, contro una volontà di pace diffusa. Nel secondo conflitto mondiale questo è ovviamente meno dimostrabile, ma è sempre opportuno ricordare che la propaganda, tramite gli strumenti della radio e del cinema aveva già una forte capacità di colpire l'immaginario delle masse, dunque di influire sulla loro emotività, condizionando i processi di volizione.

Di nuovo, nelle ultime guerre dichiarate da potenze occidentali in varie parti del mondo per la tutela di interessi economici di parte (si pensi al caso eclatante della guerra contro l'Irak), l'opinione pubblica mondiale aveva fatto sentire alta la sua voce contraria al conflitto: il loro avvio è stato dunque un'ulteriore testimonianza delle fragilità del nostro sistema democratico, come mettono in evidenza autorevoli studiosi²³.

Questo implica un richiamo alla responsabilità e alla crescita personale degli educatori in quanto cittadini, che spesso non è molto ben accetto o ben compreso. Un po' per paura, un po' perché la storia dell'umanità fino ad oggi non è stata prevalentemente democratica, pur essendo intessuta ovunque nel pianeta da forme di partecipazione popolare ai processi decisionali e politici²⁴, la socializzazione prevalente continua a produrre o gregari disposti all'occorrenza a diventare vittime oppure leader che vivono vite spesso artificiali, che ignorano il legame che li unisce ai contemporanei e non riescono a interpretare il loro ruolo con responsabilità. Leader che si trovano nella condizione in cui Maria Zambrano descriveva l'idolo, nel suo meraviglioso libro *Persona e democrazia*: "Ogni persona convertita in idolo, anche suo malgrado, vive un inganno"²⁵. E ancora: chi accetta la condizione di idolo accetta di indossare una maschera, e "non esistono maschere, personaggi mascherati, che non scatenino un delirio di persecuzione. Per prevedere il numero di vittime che corrisponde a un certo regime, basterebbe guardare la maschera che lo rappresenta. Maggiore è la potenza di rappresentazione, maggiore sarà il numero di vittime"²⁶. Colo-

ro che hanno scelto di indossare queste maschere, infine, "hanno preferito giocarsi il loro essere persona per il personaggio che hanno dovuto rappresentare"²⁷. Ma questa loro rinuncia ha, come contrappeso, un beneficio per la società che guidano? Raramente. Il più delle volte si tratta di leader che, in questo senso, vivono nel passato, raccontando storie già sentite o rivisitate e non riescono a portare messaggi di liberazione; molto lontani dai leader visionari²⁸, in grado di aprire nuovi futuri. Ancorati a storie vecchie, si limitano a utilizzare nuovi strumenti, nuove conoscenze e nuove tecnologie per migliorare l'efficacia della comunicazione.

6. Che cosa può voler dire educare alla pace in Italia oggi?

Educare alla pace in Italia, oggi, a parere di chi scrive, comporta un rafforzamento convinto dell'educazione democratica, dunque un'educazione che tenga conto dell'evoluzione del concetto di cittadinanza – il suo sostanziale ampliamento sia con riferimento ad appartenenze più ampie, come quella europea, sia con riferimento ai nuovi ambiti di fruizione di diritti e di azione politica, con i correlativi concetti di cittadinanza attiva e cittadinanza sociale.

Implica un'educazione al pensiero critico e creativo che metta in condizioni non solo di analizzare l'esistente, ma anche di prospettare vie di cambiamento. Richiede il coraggio di affrontare con serietà un problema chiave del nostro assetto sociale, che è proprio quello della paura del cambiamento. Scrive la Sclavi, parlando della simulazione come strumento per provare speri-

mentalmente modelli comportamentali diversi dagli ordinari: “La pedagogia antica conosceva il concetto di simulazione, ma lo conosceva sotto la forma dell’imitazione e della copia [...] Credo che in Italia quando si parla di simulazione si pensi ancora prevalentemente a questo, ad un’attività di copiatura, che è molto diversa da come la intendono gli anglosassoni”²⁹.

La paura del cambiamento negli insegnanti spesso si trasforma nella convinzione che i ragazzi di oggi siano incapaci, a causa di una cultura semplificata, di affrontare e provare a risolvere situazioni complesse. Questo si traduce spesso in processi di semplificazione degli apprendimenti che li rendono sempre meno appassionanti e motivanti, sempre più freddi e percepiti come inessenziali. Al contrario, Marianella Sclavi, nella sua esperienza di laboratori di simulazione di conflitti con i ragazzi delle scuole superiori, ha notato come le caratteristiche di una situazione di apprendimento motivante siano ben diverse. “Quello di cui c’è bisogno sono degli scenari conflittuali ben strutturati entro i quali i giovani possono immergersi da protagonisti e cimentarsi in prima persona con situazioni che per essere risolte positivamente richiedono una grande capacità di dare spazio alla molteplicità dei punti di vista e di acquisire familiarità con dei percorsi non lineari di costruzione di terreni comuni e di futuri desiderabili convergenti”³⁰. È dunque possibile sostenere che “dal punto di vista cognitivo, gli adolescenti e i giovani sono in grado di indagare e analizzare questioni sociali complesse. Dal punto di vista del loro sviluppo, cercano un ruolo nel mondo degli adulti e si chiedono se e come l’appartenere a

gruppi etnici, economici, sociali e culturali darà forma a questo ruolo”³¹: dunque la scuola potrebbe essere un’ottima palestra per far apprendere l’analisi e la gestione dei conflitti. Bruner la indica come in grado di fornire “una formidabile opportunità di esplorare le implicazioni pratiche di principi. [...] un luogo straordinario dove farsi un’idea di come usare la mente, come trattare l’autorità, come trattare gli altri”³². Tuttavia non è quasi mai valorizzata in questo senso. Anche nella presentazione dei conflitti mai vengono presentate le possibili alternative o viene offerta una lettura critica degli stessi. Si preferisce presentarli come meri “fatti”³³ e, come scrive ancora Bruner, “l’irriflessività è uno dei principali ostacoli al cambiamento”³⁴.

Non può rientrare nell’economia di questo lavoro un’analisi delle cause di questa paura nella società italiana: ciò che è possibile affermare è che in questo momento essa è molto pericolosa, perchè ci troviamo di fronte ad un punto di biforcazione evolutiva e arretrare di fronte alla prospettiva di cambiare può condurre a prendere in considerazione soluzioni semplificatrici dei conflitti che, se guardiamo al passato, possiamo facilmente intuire e siamo chiamati ad evitare.

Educare alla pace in Italia, oggi, può voler dire por mano con decisione ad un’educazione alle relazioni sociali fondata sul riconoscimento dell’altro, sull’inclusione, sull’accettazione della sfida delle diversità culturali e umane. Può voler dire combattere il diffondersi di un razzismo che diventa sempre più palese, perchè è caduto quel minimo riserbo che era legato alla nostra autorappresentazione (purtroppo non del

tutto veritiera) di popolo accogliente e intrinsecamente non razzista. Il montare del razzismo non può che preludere a conflitti violenti, a strategie di pulizia etnica, ad atteggiamenti difensivi che diventano atteggiamenti distruttivi ed autodistruttivi. Non può che preludere ad un aumento e ad un consolidamento dell'ingiustizia, che fa male agli stranieri come agli autoctoni.

Ma educare alla diversità vuol dire anche educare ad accettare come normale l'ambivalenza: l'incertezza, la difficoltà del vivere sono condizioni di vita normali in una società nella quale ci si muove verso l'autonomia. In una tale società non è chiaro e definitivo ciò che è giusto e ciò che è sbagliato, qual è il comportamento corretto e quale quello scorretto: tutto va deciso di volta in volta, guardando alle conseguenze più che ai principi, guardando agli effetti delle nostre azioni sulla realtà. Ciò che consideriamo giusto può condurre a conseguenze sbagliate o violente: spesso va mediato, rivisitato, elaborato guardando il volto dell'altro.

Occorre dunque imparare a non cercare di evitare il disagio del conflitto e del contrasto tra punti di vista diversi, ma a coglierlo come opportunità per una migliore conoscenza di noi, della realtà e per la ricerca di condizioni di vita e di esistenza migliori. "Preparare a vivere in un'età dell'incertezza diventa, così, uno degli obiettivi centrali dell'educazione; ciò significa consegnare gli strumenti e i linguaggi della comprensione della complessità, stabilire la sicurezza e la solidarietà fondamentali per affrontare positivamente il futuro, infondere le forze e le energie essenziali per reggere allo scontro con la realtà"³⁵.

7. Educazione alla pace e giustizia sociale

Educare alla pace in Italia, in questa fase di crisi economica e sociale, non può che voler dire lavorare di più sull'idea di giustizia e di giustizia sociale. Da una parte, infatti, il rischio di elevata conflittualità sociale legata ai processi migratori è per lo più legata alla crisi economica e sociale che caratterizza anche i nostri stati benestanti. Contemporaneamente, è proprio in questa direzione che sta cambiando il modo di vivere la cittadinanza, che sopravanza la dimensione della nazione e dei suoi interessi per appellarsi a valori di giustizia più ampi³⁶: occorre dunque sostenere questi movimenti, queste tendenze, anche per osteggiare/compensare/superare le spinte particolaristiche e egoistiche.

Anche in questo caso, non è possibile pensare all'educazione alla giustizia senza fare riferimento al contesto culturale, sociale ed economico in cui il nostro paese è inserito. La cultura capitalista è una cultura della competizione (fino, probabilmente, all'autodistruzione). Obiettivo, strategia, lotta, competizione, conquista sono i termini banalmente più diffusi. Se il guadagno è legato alla capacità di affilare le armi per conquistare un mercato o strapparlo alla concorrenza è evidente che è in atto una guerra ed ogni guerra porta inevitabilmente con sé il suo strascico di vittime. Ora, se si riflette sulla tendenza, dominante nei conflitti degli ultimi due secoli, all'aumento esponenziale delle vittime tra i civili, risalta anche il cinismo con il quale l'aumento del profitto viene inseguito programmando (con la vendita delle armi, ad esempio delle mine anti-uomo) la morte o la distruzione

della vita di milioni di persone, anche o soprattutto tra i bambini e i giovani.

Ma forse nessuna guerra del passato potrà mai essere paragonata per numero di vittime tra i civili, a quella condotta dall'imperialismo economico negli ultimi cento anni, nel corso di quella lunga guerra mondiale che continuamente scuote diverse aree del pianeta³⁷. Siamo quasi del tutto rassegnati all'idea che vi sia una sorta di determinismo storico, per il quale la guerra e l'ingiustizia sono la norma e la pace una pia illusione, una semplice assenza di conflitto armato. Una convinzione che si nutre anche della grande capacità del nostro sistema, che pure si definisce liberale e democratico, di tollerare le numerose stragi che frequentemente esplodono in diversi luoghi del pianeta (anche vicino a noi) e che sono realizzate in nome di interessi economici o territoriali particolari.

La logica di mercato presiede in buona parte ai movimenti migratori (si pensi anche semplicemente alla prontezza e all'argutezza con la quale le mafie si sono gettate su questi nuovi mercati) e, cosa ancora più grave, definisce il valore degli esseri umani: hanno valore coloro che possono essere consumatori, non ne hanno coloro che non possono esserlo. Questo vale per l'accesso alla salute come per l'accesso alle risorse alimentari. Questa mercificazione non è un modello mentale (in tal caso comprensibile) delle multinazionali: è piuttosto entrata con prepotenza nel sistema di rappresentazioni dei cittadini/consumatori occidentali, cosicché logora il nostro senso di responsabilità nei confronti dell'estraneo lontano³⁸. In questa cultura la guerra (militare) è una costante possibilità, dal momento che, come

ricorda Sergio Tramma, questa "ha un nucleo duro di connotazione e definibilità assolutamente netto che ruota attorno alla legittimità temporanea della morte dell'altro. [...] Nella guerra si materializza il principio che se una pratica ritenuta assolutamente condannabile in un contesto è, in altri contesti, condivisa, cessa di essere condannabile: in guerra l'omicidio è condiviso quindi non è più omicidio. In questo senso, se l'atto tipico della guerra è l'omicidio, la guerra rappresenta uno scacco dei tentativi di educare al «non uccidere» come valore assoluto"³⁹.

Un antecedente pericoloso di questa deriva valoriale è data da quella preparazione del clima di guerra che consiste nell'individuazione di nemici interni, nella costruzione di gerarchie di umanità tra le varie categorie di soggetti (in questo senso, nelle culture belliciste o prebelliciste della storia recente abbiamo visto operare dei distinguo in relazione all'umanità di donne, omosessuali, matti, barboni, stranieri, disabili, zingari, ebrei, musulmani, portatori di culture politiche o religiose diverse), con la conseguente messa in questione del loro pieno riconoscimento. E, nel «razzismo democratico»⁴⁰ di casa nostra, quante volte abbiamo sentito dire a proposito di stranieri cui, a torto o a ragione, venivano attribuiti atti criminali, che gli appartenenti a quel gruppo (gli albanesi, i rumeni, i neri, i musulmani, i magrebini ecc.) non sono o non si comportano da «esseri umani»?

Scrivendo ancora Tramma: "L'educazione alla guerra si nutre certo ancora di tentativi di promuovere adesione in nome di valori superiori ed eterni: lo scontro tra una civiltà superiore e una inferiore che la minaccia, la lotta tra il bene

e il male, la fede religiosa, un qualche Dio che lo vuole. [...] Ma oggi, in tempi cosiddetti di desacralizzazione dei valori e dell'esistenza, educare alla guerra significa innanzitutto «far passare» l'estraneità parziale e la riduzione di coinvolgimento nei confronti della guerra stessa. O meglio, estraneità parziale e riduzione di coinvolgimento «corporeo» e penalizzante, non certo quello etereo ed emotivo connesso, per esempio, alla trattazione di alcuni aspetti della guerra da parte dei mezzi di comunicazione di massa⁴¹. Questo effetto è più facilmente raggiunto con la professionalizzazione degli eserciti.

Educare alla pace in questo campo vuol dire anche e soprattutto riuscire a fare proposte educative in grado di contrastare il fascino che può produrre questo tipo di categorizzazione per coloro che, almeno al momento, si trovano dalla parte giusta della barricata. Non si tratta solo di decostruire stereotipi, di svelare menzogne e costruzioni razziste artatamente costruite; si tratta anche di promuovere capacità empatica e di creare situazioni nelle quali sia sempre più chiara la comunanza dei destini, dove sempre più sia evidente che la ricchezza delle diversità è la chiave di volta per la soluzione dei problemi complessi.

Proprio le condizioni poste in essere dalla globalizzazione possono costituire la base per una nuova coscienza di appartenenza planetaria⁴². In questo contesto si apre la strada ad una visione della conflittualità che non pone come ineludibile l'alternativa tra guerra e pace, ma può invece evolvere verso processi dialogici, negoziali, di scambio, di confronto argomentativo anche acceso, in grado di far conoscere e confrontare i

diversi punti di vista e far emergere soluzioni innovative e più valide a problemi che attualmente angosciano ampie parti dell'umanità (i cui punti di vista finiscono col restare irrilevanti).

Se da una parte è vero che il modello economico di mercato induce a privatizzare il soddisfacimento dei bisogni e dunque è sostanzialmente nemico di ogni forma di agorà⁴³ è però anche vero che si tratta di un modello che sta mostrando la corda, mentre stanno mostrando di difendersi meglio dalle sue conseguenze nefaste quei sistemi che sono in grado di riallacciare legami sociali e riattivare forme di discussione pubblica più democratiche, pluraliste e vivaci.

In un mondo governato sempre più dall'economia di mercato si prospettano due possibilità: o la domanda di beni e servizi scaturisce dalla coscienza di soggetti consapevoli e autoconsapevoli, oppure la loro offerta – diretta solo dall'interesse economico della produzione – è destinata a schiacciare il soggetto e i suoi bisogni. Anche gli economisti liberali prefiguravano lo scambio tra domanda e offerta come meccanismo regolativo del mercato. Ma presupposto di base di questo incontro sono scalzare la logica del dominio e dare ampio spazio alla crescita culturale, in senso pieno, intendendo col termine cultura l'insieme degli strumenti concettuali che consentono a ciascuno di vivere da protagonista nel proprio tempo e nella propria società, con coscienza, autoconsapevolezza e senso di responsabilità. Occorre inoltre avviare processi di tutela dei diritti di coloro che non possono aver valore in quanto consumatori, ma senz'altro ne hanno in quanto uomini.

La cultura dominante oggi enfatizza

la dimensione individuale nel soddisfacimento dei bisogni, stimola a considerare l'altro come un ostacolo alla propria autorealizzazione, dunque schiaccia sulla dimensione temporale del presente: l'impegno politico e sociale, la proiezione nel futuro sono dimensioni cui accedono solo pochi. Questo finisce con l'accrescere l'insicurezza personale e la paura per il futuro. La dimensione della proiezione verso l'altro da sé e verso il futuro sono invece intrinseche all'educazione alla pace che può, dunque, aiutare i singoli a cogliersi come soggetti attivi (persone) in un contesto più ampio⁴⁴, nel quale la relazione, l'interdipendenza, l'impegno, sono elementi di arricchimento dell'esistenza, pur nella fatica, e non meri ostacoli o vincoli.

8. Dalla teoria alla prassi educativa e ritorno: la sperimentazione di nuove relazionalità e appartenenze

Già Dewey sottolineava come l'educazione sia "un processo di vita e non una preparazione a un vivere futuro"⁴⁵ e la scuola dovesse essere una "forma di vita di comunità"⁴⁶: ma su questo punto ancora c'è davvero molto da fare. La logica istituzionale tende a prevalere, con grave danno per la crescita e il benessere di studenti e insegnanti. Naturalmente lo stesso discorso vale per tutti i luoghi in cui si svolge una relazionalità educativa intenzionale, anche nel sociale.

Per gli educatori e per gli insegnanti questo vuol dire, a parere di chi scrive, cominciare col nominare i vari aspetti del congegno educativo nel quale sono inseriti insieme ai propri interlocutori.

Mentre l'educatore pacifista e democratico è in crisi, perchè tutti gli appigli gli vengono sottratti da una logica stringente dell'inevitabile, dell'interesse economico, del peggioramento complessivo del livello culturale delle giovani generazioni, magari gli sfugge proprio che tutti questi "inevitabili" sono costruzioni umane tra le altre, che possono essere smontate e ridiscusse una per una e che non sono affatto monolitiche come le si rappresenta.

Per poter affrontare con un minimo di fiducia il compito di contrastare il congegno educativo della società di guerra, possono essergli utili alcuni strumenti che elenchiamo di seguito.

– Sentirsi parte di una comunità umana che avverte forte il bisogno di una società di pace, nella quale ciascuno possa progettare serenamente il proprio destino, crescere in benessere e contribuire creativamente alla vita sociale, in tutti i suoi aspetti. Questa comunità, sappiamo, è costituita virtualmente dalla maggioranza della popolazione del pianeta, dal momento che quelli elencati sono bisogni presenti in ciascuno di noi. Questo senso di appartenenza può essere operativamente attivato sia costituendo gruppi di cambiamento che abbiano come obiettivo un'autoformazione permanente (educazione tra adulti) su queste tematiche, che mantenendosi in contatto con i gruppi e le organizzazioni attive in altre parti d'Italia e del mondo.

– Sapere che l'idea di società e di mondo che ha in mente è stata già nel pensiero e negli studi di numerose altre persone: esiste una consistente letteratura da cui attingere sollecitazioni, anche metodologiche, sia per dar gambe ad un'idea che potrebbe ancora tro-

varsi ad un livello embrionale, sia per attingere strumenti volti a favorire la sua nascita, sia a livello micro che macro-sociale. Di questo filone culturale sappiamo molto poco perchè la comunità degli amanti di pace è spesso poco coesa, mentre la cultura di guerra (più o meno edulcorata) è molto più diffusa e organizzata. Spesso, inoltre, la conosciamo ma siamo noi stessi scettici sulla presa che le idee o le tecniche di questi sognatori potrebbe avere sulla realtà. Con le nuove tecnologie è diventato facile e piacevole mantenere i contatti, acquisire informazioni, attingere a testi, progetti, buone pratiche su queste tematiche. Intrattenere queste relazioni, allargare i propri orizzonti e tentare di sperimentare nel proprio contesto e entro i propri limiti nuove forme di relazionalità diventa un modo per creare fin da subito un mondo diverso.

– La voglia di scommettere. D'altra parte, quando anche questa non nasca dall'incapacità di sopportare la bruttezza, la paura e l'angoscia in cui molti vivono, o, al contrario dall'anelito alla bellezza, alla completezza, alla vita – anche se non fossero queste le basi, forse potrebbe bastare una constatazione: sappiamo con ragionevole certezza che, se non rischiamo una strada di pace, il nostro futuro e quello dei nostri figli sarà pieno di sofferenza (mentre il presente di molti nostri fratelli-terrestri già lo è). Il rischio del tentare una tale strada, dunque, diventa forse solo il rischio di riuscire ad aprire percorsi migliori alla nostra vita personale e alla storia umana. Un rischio che vale la pena di correre perchè ci introduce, da subito, tramite le relazioni personali e intellettuali che grazie ad essa possiamo intessere, nel mondo della bellezza

e della speranza. Non che manchino le frustrazioni: ma, perchè, conoscete un ambito in cui sono assenti? Saper gestire la frustrazione è una delle caratteristiche di un adulto ben cresciuto e il gruppo in questo senso può essere di grande aiuto, se è ben formato e motivato, mentre l'educazione ha come intrinseca la dimensione della pro-vocazione e della pro-iezione⁴⁷. Spesso ciò che ci sembra azzardato quando lo pensiamo e lo progettiamo ci appare poi incredibilmente alla nostra portata quando ci siamo decisi a fare il primo passo. Magari pensiamo che sarà impossibile aprire un dialogo con un ragazzo, ricomporre una relazione in crisi, ma poi, quando tentiamo una semplice strategia di riavvicinamento quella porta si apre e questo vince la nostra sfiducia e ci dona una sensazione di benessere.

– Un atteggiamento aperto alla ricerca, che passi attraverso l'azione. Come faceva notare già Dewey la ricerca e la conoscenza, per quanto riguarda il mondo dei valori, dei principi e dei fatti umani, passano attraverso l'azione: una sperimentazione che provochi la realtà, guardi le conseguenze delle azioni intraprese e, partendo da quelle, validi o meno le teorie di partenza. Come sottolineano tutti gli autori della nonviolenza, occorre agire contemporaneamente per la trasformazione personale del singolo individuo e per la trasformazione delle strutture sociali. L'una o l'altra rischierebbe di essere vana se fosse tentata da sola.

L'intera cultura nonviolenta non vede la decostruzione del modello violento di società e la costruzione di una società più giusta come due momenti temporalmente separati (dei quali generalmente il primo precede il secondo). Piuttosto,

“la nonviolenza implica [...], attraverso la dimensione del programma costruttivo, l’inizio, da subito, di un processo di ricostruzione della società, ma su basi diverse (la capacità di risoluzione dei conflitti, lo sviluppo di esperienze alternative di base, quali l’agricoltura biologica/naturale, le energie rinnovabili, il potere di tutti (Capitini [...]), i processi decisionali consensuali). E questo porta alla necessità di vedere il futuro non come effetto del caso, ma come il risultato delle azioni umane [...], come risultato di un progetto [...] elaborato attraverso un processo continuo, flessibile, che si aggiorna continuamente in rapporto agli andamenti della situazione ed alla verifica degli obiettivi raggiunti o delle difficoltà o impossibilità a [...]. Ma un progetto che non riguardi solo gli altri, o la società a noi esterna, ma anche noi stessi, tenendo conto che molte volte è il nostro stesso comportamento (all’interno della famiglia, nel consumo, nei riguardi delle altre persone [...]) che riproduce e rinforza quegli aspetti negativi che condanniamo a parole, ma confermiamo nei fatti”⁴⁸.

Questo aspetto dell’educazione alla pace, come strategia di costruzione intenzionale di modelli relazionali diversi, in buona parte da inventare e sperimentare, lancia agli educatori una sfida importante e l’invito a sviluppare insieme creatività e rigore scientifico e metodologico. Anche in questo caso diventano importanti gli scambi, i laboratori, la partecipazione a gruppi di cambiamento.

In questo senso gioca un ruolo importante lo sviluppo e l’esperienza del movimento per la pace, diversificato, fluido ma presente e attivo in tutte le parti del pianeta. Impegnato a sperimentare, con

tutte le difficoltà in ciò implicite, forme di coordinamento e di autonomia, innovazione e trasmissione di esperienze e di conoscenze attraverso forme di sviluppo e diffusione delle metodologie e dei saperi che si avvalgono come canali privilegiati delle reti telematiche. La pluralità richiede forme di dialogo e di confronto: che non vuol dire il raggiungimento di una qualche forma di unanimità, ma la tessitura di relazioni e di una cultura della pace condivisa sia (in parte) sui valori che sulle procedure, per il coordinamento di strategie nelle quali ciascuno possa giocare il ruolo che gli è più congeniale, per lo scambio di informazioni e l’approfondimento della comprensione dei meccanismi della guerra (dichiarata o meno, in fase acuta o latente). Richiede l’accettazione di un metodo che abbia in sé sia “il modello conflittuale, la lotta contro tutto quello che c’è di ingiusto e sbagliato nella società attuale, sia quello consensuale, per la ricerca di accordi con l’avversario, di quelli che sono stati definiti gli «obiettivi sovraordinati» (che sono nel comune interesse di ambedue i contendenti), e per l’individuazione e preconizzazione di una società diversa in cui i problemi attuali del contendere siano superati (il cosiddetto «progetto costruttivo»)»⁴⁹.

L’aspetto della crescita personale e della micro-organizzazione, d’altra parte, sono fondamentali anche per lo sviluppo di una democrazia partecipativa che, aprendo nuovi e diffusi canali di pressione e interlocuzione con i governi, agisca in profondità per sradicare l’attuale modello verticistico, di per sé fortemente condizionato dalla politica e dall’economia di guerra. In questo senso un ruolo molto importante può avere l’associazionismo e il Terzo Settore,

purchè abbia la forza e l'apertura mentale per sottrarsi alla cultura di guerra dominante.

Diventa dunque fondamentale questa educazione al dialogo e all'azione, che si concretizza in un'educazione all'azione politica e alla partecipazione democratica che può solo portare benefici immediati alla nostra convivenza civile e metterci in condizione di aiutare quanti, molto meno fortunati di noi, aspettano ancora un gesto di responsabilità e di riconoscimento.

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV., Globalizzazione e nuove responsabilità educative, La Scuola, Brescia 2003.
- Bauman Z., Globalizzazione e glocalizzazione, Armando, Roma 2005.
- Id., Consumo dunque sono, Laterza, Bari-Roma 2010.
- Beck U., Che cos'è la globalizzazione. Rischi e prospettive della società planetaria, Carocci, Roma 1999.
- Bocchi G., Ceruti M., Educazione e globalizzazione, Raffaello Cortina, Milano 2004.
- Bruner J., La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola, Feltrinelli, Milano 2004.
- Cambi F., Sul profetismo della pedagogia. Appunti, in Id. (a cura), La tensione profetica della pedagogia. Itinerari, modelli, problemi, Clueb, Bologna 2000.
- Dalle Fratte G.(a cura di), Postmodernità e problematiche pedagogiche. Le condizioni dell'educazione e della pedagogia. Contesti Realtà Ipotesi, Armando, Roma 2004.
- Dewey J., Il mio credo pedagogico, in J.Dewey, Educazione oggi, La Nuova Italia, Firenze 1961
- Dewey J., La ricerca della certezza. Studio del rapporto fra conoscenza e azione, La Nuova Italia, Firenze 1968.
- Faso G., Lessico del razzismo democratico, DeriveApprodi 2010.
- Id., La lingua del razzismo: alcune parole-chiave, in G.Naletto (ed.), Rapporto sul razzismo in Italia, Manifestolibri, Roma 2009.
- Id., Intelligenza e pregiudizio, in «Guerre&pace», giugno-luglio 2009.
- Id., La lingua che stigmatizza, la democrazia che esclude, in A Rosetto Ajello, (a cura di), Nel mondo con gli altri, cit.
- Frabboni F., Guerra L., Scurati C., Pedagogia, Mondadori, Milano 2000.
- Gardner H., Personalità egemoni. Anatomia dell'attitudine al comando, Feltrinelli, Milano, 1995
- Genovesi G., Bellatalla L., Marescotti E.(a cura di), Pedagogia e globalizzazione: un falso problema?, Angeli, Milano 2006.
- von Glasersfeld E., Il complesso di semplicità, in G.Bocchi, M.Ceruti (a cura di), La sfida della complessità, Feltrinelli, Milano 1985
- Habermas J., L'occidente diviso, Laterza, Roma-Bari 2007.
- L'Abate A., Per un futuro senza guerre. Dalle esperienze personali ad una teoria sociologica per la pace, Liguori, Napoli 2008.
- Mantegazza R., I buchi neri dell'educazione. Storia, politica, teoria, Elèuthera, Milano 2006.
- Milani L., Lettera ai giudici, Barbiana 18 ottobre 1965, in C.Galeotti, Don Lorenzo Milani. L'obbedienza non è più una virtù e gli altri scritti pubblici, Stampa alternativa, Roma 1998.
- Morelli U., Conflitto. Identità, interessi, culture, Meltemi, Roma 2006.
- Pasolini P., Scritti corsari, Garzanti, Milano 1990.
- Rosetto Ajello A.(a cura), Nel mondo con gli altri. Il cammino impervio dell'educazione alla pace, Edizioni Centro servizi per il Volontariato di Messina, 2010.
- Salomon G., Nevo B., Peace Education. The Concept, Principles and Practices around the world, Lawrence Erlbaum Associated, Inc., New Jersey 2002
- Saraceno C., Introduzione. Pensare i bisogni e vedere le relazioni per argomentare la giustizia, in M.C.Nussbaum, Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone, Il Mulino, Bologna 2002
- Scalvi M., (a cura di), Costruire una pace. Per imparare a non credere nella fatalità delle guerre, Mondadori, Milano, 2007.
- Scurati C., Frabboni F., Guerra L., Pedagogia, Mondadori, Milano 1999
- Sen A., La democrazia degli altri. Perché la libertà non è un'invenzione dell'occidente, Mondadori, Milano 2004.
- Senge P.M., La quinta disciplina. L'arte e la pratica dell'apprendimento organizzativo, Sperling & Kupfer Editori, Milano 2006.
- Tramma S., Educare alla guerra, educare alla pace, in Id. (a cura), Pace e guerra. Questioni

culturali e dimensioni educative, Guerini, Milano 2007.

Weil S., Quaderni. Volume 1, Adelphi, Milano, 1991.

Zambrano M., Persona e democrazia, La storia sacrificale, Mondadori, Milano 2000.

Zolo D., Cosmopolis. La prospettiva del governo mondiale, Feltrinelli, Milano 2004

NOTE

¹ In questo senso potremmo forse dire che ci troviamo in quella condizione che Galtung chiamerebbe di *pace negativa*, come mera assenza di guerra: maggiori dubbi è lecito avere circa il fatto che si sia in una condizione di *pace positiva*, nella quale è assente ogni forma di violenza strutturale e vi è per tutti un'uguale possibilità di partecipazione e accesso alle risorse. Per un approfondimento del pensiero di Galtung cfr. il saggio di Anna Maria Passaseo in questa stessa rubrica.

² Cfr. G.Salomon, B.Nevo, *Peace Education. The Concept, Principles and Practices Around the World*, Lawrence Erlbaum Associated, Inc., New Jersey 2002, p.6.

³ Afferma in proposito Zygmunt Bauman: "per la prima volta, siamo costretti a negoziare i nostri rapporti col nostro partner sessuale, il nostro coniuge, i nostri figli, i nostri genitori, pur portando il peso della responsabilità delle conseguenze": in *Globalizzazione e glocalizzazione*, Armando, Roma 2005, p.38.

⁴ Vogliamo qui richiamare Dewey: «Le idee, sono veri e propri progetti di operazioni da compiere, divengono fattori integrali di azioni che mutano la faccia al mondo»: J.Dewey, *La ricerca della certezza. Studio del rapporto fra conoscenza e azione*, La Nuova Italia, Firenze 1968, p.172. E altrove: «il carattere attivo e produttivo delle idee, del pensiero è evidente [...] Ma i compiti costruttivi del pensiero sono empirici, cioè sperimentali. Il "pensiero" [...] è un modo di azione diretta, effettiva e manifesta. Le idee sono piani anticipati e progetti che si attuano in ricostruzioni concrete di condizioni reali antecedenti».

⁵ A.Rosetto Ajello, *Educazione alla pace, educazione alle relazioni: due sfide interconnesse per la scuola*, in Id. (a cura di), *Nel mondo con gli altri, Il cammino impervio dell'educazione alla pace*, Edizioni Centro servizi per il Volontariato di Messina, 2010, pp.59-60.

⁶ Cfr. S.Kanizsa, *Educare alla pace*, in S.Tramma (a cura), *Pace e guerra. Questioni culturali e dimensioni educative*, Guerini, Milano 2007, p.52.

⁷ P.Pasolini definiva il "nuovo potere della società consumistica, il potere più centralizzatore e quindi più sostanzialmente fascista che la storia ricordi": in P.Pasolini, *Scritti corsari*, Garzanti, Milano, 1990, p.180. E ancora prima: "Nessun centralismo fascista è riuscito a fare ciò che ha fatto il centralismo della civiltà dei consumi. Il fascismo proponeva un modello, reazionario e monumentale, che eprò restava lettera morta. Le varie culture particolari (contadine, sottoproletarie, operaie) continuavano imperturbabili a uniformarsi ai loro antichi modelli: la repressione si limitava ad ottenere la loro adesione a parole. Oggi, al contrario, l'adesione ai modelli imposti dal Centro, è totale e incondizionata. I modelli culturali reali sono rinnegati. L'abiura è compiuta. Si può dunque affermare che la «tolleranza» della ideologia edonistica voluta dal nuovo potere, è la peggiore delle repressioni della storia umana": *ivi*, p.22.

⁸ U.Morelli, *Conflitto. Identità, interessi, culture*, Meltemi, Roma 2006, p.9.

⁹ Si pensi a quanto racconta Danilo Zolo in *Cosmopolis. La prospettiva del governo mondiale*, Feltrinelli, Milano 2004, a proposito di quella che lui chiama una «guerra globale», la prima guerra del Golfo realizzata dagli Stati Uniti nel 1991. Una guerra particolarmente brutale e violenta, nella quale sono state usate armi il cui potenziale distruttivo era sproporzionato rispetto agli obiettivi da raggiungere, anche secondo esperti americani, che ha provocato milioni di morti sia nell'immediato che negli anni successivi, sia tra gli iracheni che tra le popolazioni vicine, sia nel mondo umano che nel sistema naturale. Ma anche una guerra che ha visto contemporaneamente una enorme spettacolarizzazione degli interventi e una segretezza totale sulle decisioni e sui dati relativi agli effetti; "Mentre la rappresentazione della morte, della sofferenza e della distruzione è stata ridotta al minimo, sono stati amplificati gli aspetti, assai più telegenici della sofisticazione e precisione delle armi, della professionalità degli apparati militari, dell'efficienza organizzativa [...] Centinaia di milioni di spettatori televisivi in tutto il mondo sono stati affascinati dallo spettacolo della guerra «in diretta», ma nessuno di essi è stato in grado di controllare l'attendibilità di un'informazione alluvionale e, al limite, subliminale: rapida, continua, asettica, incalzante": *cfr. Ivi*, p.46.

¹⁰ Friedrichs, cit. in A.L'Abate, *Per un futuro senza guerre. Dalle esperienze personali ad una teoria sociologica per la pace*, Liguori, Napoli 2008, p. 5.

¹¹ Potremmo dire *gli ultimi*. Forse sarebbe il caso di ripensare l'educazione a partire dagli ultimi, come faceva don Milani, anche quando – o soprattutto quando – si educano membri della opulenta società occidentale: opulenta anche in piena crisi economica, se vista dall'Africa o dagli altri Sud del mondo.

¹² Sulla deriva individualistica dell'educazione cfr. R.Mantegazza, *I buchi neri dell'educazione. Storia, politica, teoria*, Elèuthera, Milano 2006, p.62.

¹³ “A dar retta ai teorici dell'obbedienza e a certi tribunali tedeschi, dell'assassinio di sei milioni di ebrei risponderà solo Hitler. Ma Hitler era irresponsabile perché pazzo. Dunque quel delitto non è mai avvenuto perché non ha un autore.

C'è un modo di uscire da questo macabro gioco di parole. Avere il coraggio di dire ai giovani che essi sono tutti sovrani, per cui l'obbedienza non è ormai più una virtù, ma la più subdola delle tentazioni, che non credano di potersene fare scudo né davanti agli uomini né davanti a Dio, che bisogna che si sentano ognuno l'unico responsabile di tutto. A questo patto l'umanità potrà dire di aver avuto in questo secolo un progresso morale parallelo e proporzionale al suo progresso tecnico”: Don Milani, *Lettera ai giudici*, Barbiana 18 ottobre 1965, in C.Galeotti, *Don Lorenzo Milani. L'obbedienza non è più una virtù e gli altri scritti pubblici*, Stampa alternativa, Roma 1998, p. 51.

¹⁴ Cfr. P.M. Senge, *La quinta disciplina. L'arte e la pratica dell'apprendimento organizzativo*, Sperling & Kupfer Editori, Milano 2006, pp.25-26.

¹⁵ Sono questi, sostanzialmente, gli aspetti chiave della Teoria dell'agire comunicativo di Jurgen Habermas. Sul valore costruttivo della democrazia scrive inoltre Sen: “la pratica della democrazia offre ai cittadini l'opportunità di imparare gli uni dagli altri, e alla società quella di formare i propri valori e definire le proprie priorità. Lo stesso concetto di «bisogno» (inclusa la definizione dei «bisogni economici») richiede una discussione pubblica e uno scambio di informazioni, opinioni e analisi. In questo senso la democrazia ha una funzione costruttiva, che si aggiunge al suo valore intrinseco per la vita dei cittadini e al suo valore pratico nella formulazione delle decisioni politiche”: A.Sen, *La democrazia degli altri. Perché la libertà non è un'invenzione dell'occidente*, Mondadori, Milano 2004, p. 63. Più avanti egli affermerà “il ruolo costruttivo della democrazia nella formazione di valori e nella definizione di bisogni, diritti e doveri”: *ivi*, p.67.

¹⁶ S.Weil, *Quaderni. Volume 1*, Adelphi, Milano, 1991, p.115.

¹⁷ J.Bruner, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano 2004.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ *Ivi*, p.50.

²⁰ Scrive ancora Sergio Tramma: “Per dirla con Bertold Brecht «il carro armato è una macchina potente», ma ha un difetto: «ha bisogno di un carrista» e il carrista (l'uomo o la donna) «fa di tutto», può utilizzare qualsiasi macchina per uccidere, ma ha un difetto: «può pensare» [...]. È in questo spazio di possibilità, quello della formazione di un pensiero critico e antagonista rispetto alla guerra, che si insinua la possibilità di educare alla pace”: S.Tramma, *Educare alla guerra, educare alla pace*, cit., p.105.

²¹ Cfr. A. L'Abate, *Per un futuro senza guerre*, cit., p.39.

²² Cfr. A.Rosetto Ajello, *Introduzione* in Id. (a cura), *Nel mondo con gli altri*, cit., p.13

²³ Valga tra tutti quanto sostiene J.Habermas: *L'occidente diviso*, Laterza, Roma-Bari 2007. Habermas è molto duro in proposito: “Ciò che distingue i neoconservatori dalla scuola dei «realisti» è la visione di un ordine mondiale dettato dalla politica americana, visione che fuoriesce dai binari riformistici della politica dei diritti umani perseguita dall'Onu. Essa non tradisce le finalità liberali, ma fa saltare i vincoli di civiltà che, per buoni motivi, la costituzione delle Nazioni Unite impone al processo di realizzazione degli obiettivi”: p.7.

²⁴ Cfr. A.Sen, *La democrazia degli altri*, cit..

²⁵ M.Zambrano, *Persona e democrazia, La storia sacrificale*, Mondadori, Milano 2000, p.44

²⁶ *Ivi*, p.46.

²⁷ *Ivi*, p.48.

²⁸ Per questa figura e per i diversi tipi di *leadership* in relazione alla tipologia di storie che comunicano: cfr. H.Gardner, *Personalità egemoni. Anatomia dell'attitudine al comando*, Feltrinelli, Milano, 1995, p.11. Tra i leader visionari Gardner pone Mosè e Gesù e, cronologicamente più vicini a noi, Gandhi e Mandela.

²⁹ M.Sclavi, (a cura di), *Costruire una pace. Per imparare a non credere nella fatalità delle guerre*, Mondadori, Milano 2007, pp.4-5.

³⁰ *Ivi*, p.9.

³¹ S. N. Smith, *La scuola sede privilegiata per l'educazione alla gestione costruttiva dei conflitti*, in M.Sclavi, (a cura di), *Costruire una pace*, cit., p.14.

³² J.Bruner, *La cultura dell'educazione*, cit., p.92. “Un gruppetto di bambini dell'asilo che escludono dal loro gioco un *outsider* sta praticando l'esclusione di un altro in cambio di una distinzione, quella

di essere considerati *insider*. È ovvio che per tutta la vita ogni persona incontrerà gruppi che accettano e gruppi che escludono. Ma il problema qui non è soltanto la pratica, bensì la consapevolezza di quello che si fa quando si attua questa forma di scambio. Se non siamo consapevoli di quando e perchè e come mettiamo in atto simili comportamenti discriminatori, coltiviamo un'irriflessività che, in ultima analisi, riduce la nostra stessa umanità e promuove la divisione culturale, anche se non è questa l'intenzione. L'esclusione di un bambino dal gruppo è un prototipo dei comportamenti che in seguito daremo per scontati nei nostri rapporti con il mondo. Diventa quello che Bourdieu chiama il nostro «habitus», la sostanza della vita quotidiana che dà forma alle nostre propensioni e predisposizioni. Infatti, a quanto pare, siamo più inclini a trasformare le nostre azioni in pensiero implicito che non a tradurre esplicitamente il pensiero in azione".

³³ Cfr. S. N. Smith, *La scuola sede privilegiata per l'educazione alla gestione costruttiva dei conflitti*, cit., p.15.

³⁴ J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, cit., p.93.

³⁵ F. Frabboni, L. Guerra, C. Scurati, *Pedagogia*, Mondadori, Milano 2000, p.18.

³⁶ Scrive in proposito Habermas: «oggi contrasti di interessi che si accendono ad esempio sulla riforma della sanità piuttosto che sulla politica dell'immigrazione, sulla guerra in Irak o sul servizio militare, vengono dibattuti più alla luce di principi di giustizia che avendo riguardi al "destino della nazione": J. Habermas, *L'occidente diviso*, cit., p.65.

³⁷ In questo senso condividiamo quanto scrive Sergio Tramma quando afferma che "ci troviamo al cospetto di una diffusa educazione alla guerra del tutto coerente con il clima economico, politico e culturale, della contemporaneità": S. Tramma, *Educare alla guerra, educare alla pace*, in Id. (a cura), *Pace e guerra*, cit., p.102. Cfr. Anche D. Zolo, *Cosmopolis*, cit.; U. Beck, *Che cos'è la globalizzazione. Rischi e prospettive della società planetaria*, Carocci, Roma 1999.

³⁸ Sostiene Bauman: "Con la scelta di mercato che si sposta nello stesso tempo al centro dell'auto-costituirsi, dell'integrazione sociale e della riproduzione sistemica, i modelli di mercato tendono a dominare o a sostituire le responsabilità morali, ed una delle conseguenze è il dissolversi della responsabilità per l'*estraneo lontano*, che si tratti dei poveri contemporanei o delle future generazioni. La preoccupazione dello stato per la giustizia distributiva è sempre più difficile da legittimare: un

rimedio per sconfitte elettorali. I modelli di mercato hanno fatto presa anche sull'immaginazione dei poveri; le rivendicazioni riguardano tutte il potere d'acquisto del consumatore": *Globalizzazione e glocalizzazione*, cit., p.42. E ancora: alla domanda "Quale tipo di meccanismi repressivi opera nella società contemporanea?", Bauman risponde: "In breve: la dipendenza ottenuta attraverso la seduzione. Offerte allettanti di consigli da parte di esperti, offerte di strumenti che risolveranno ogni tipo di problemi da parte dei commercianti. Comincia con l'affidarti a consulenti matrimoniali e diventerai sempre più dipendente da consigli di esperti sul modo di far sopravvivere il tuo matrimonio. Si tratta di una "dipendenza di velluto", una dipendenza che si cerca attivamente e si sceglie spontaneamente": p.43. A un approfondimento di questo tema Bauman ha dedicato anche un altro testo: Id., *Consumo dunque sono*, Laterza, Bari-Roma 2010. Su questi temi e sulle sfide educative della globalizzazione sono ormai numerosi i saggi pedagogici. Cfr. A titolo d'esempio: G. Dalle Fratte (a cura di), *Postmodernità e problematiche pedagogiche. Le condizioni dell'educazione e della pedagogia. Contesti Realtà Ipotesi*, Armando, Roma 2004; G. Genovesi, L. Bellatalla, E. Marescotti (a cura di), *Pedagogia e globalizzazione: un falso problema?*, Angeli, Milano 2006; *Globalizzazione e nuove responsabilità educative*, La Scuola, Brescia 2003.

³⁹ S. Tramma, *Educare alla guerra, educare alla pace*, cit., p.89.

⁴⁰ G. Faso, *Lessico del razzismo democratico*, DeriveApprodi 2010; Id., *La lingua del razzismo: alcune parole-chiave*, in G. Naletto (ed.), *Rapporto sul razzismo in Italia*, Manifestolibri, Roma 2009; Id., *Intelligenza e pregiudizio*, in «Guerre&pace», giugno-luglio 2009; Id., *La lingua che stigmatizza, la democrazia che esclude*, in A. Rosetto Ajello, (a cura di), *Nel mondo con gli altri*, cit.

⁴¹ S. Tramma, *Educare alla guerra, educare alla pace*, cit., p.103.

⁴² G. Bocchi, M. Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, Raffaello Cortina, Milano 2004.

⁴³ Questo tema è approfondito soprattutto da Bauman in alcuni dei suoi testi.

⁴⁴ Scrive Chiara Saraceno: "Proprio la sottolineatura dell'atteggiamento di cura come atteggiamento umano fondamentale, che dovrebbe fondare ogni teoria etica e della cittadinanza, aiuta a vedere il dare cura non solo come una causa di oppressione bensì come una dimensione umana da valorizzare e far circolare": C. Saraceno, *Introduzione. Pensare i bisogni e vedere le relazioni per argomentare la giustizia*, in M. C. Nussbaum,

Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone, Il Mulino, Bologna 2002, p.16.

⁴⁵ J.Dewey, *Il mio credo pedagogico*, in J.Dewey, *Educazione oggi*, La Nuova Italia, Firenze 1961, p. 6.

⁴⁶ Ivi, p.7.

⁴⁷ Cfr.F.Cambi, *Sul profetismo della pedagogia. Appunti*, in Id. (a cura), *La tensione profetica della*

pedagogia. Itinerari, modelli, problemi, Clueb, Bologna 2000, pp.20-21. Sulla funzione trasformativa dell'educazione cfr. Anche C.Scurati, F.Frabboni, L.Guerra, *Pedagogia*, Mondadori, Milano 1999, p.17.

⁴⁸ A.L'Abate, *Per un futuro senza guerre*, cit., p. 32.

⁴⁹ Ivi, p. 41.

Educare per la pace. Alcune linee teoriche

di

ANNA MARIA PASSASEO

Abstract

Starting from the definition of a minimum idea of peace education, which takes into account the studies conducted by the Peace Research and the national and international educational literature, the article deals with the issue of conflict and its constructive transformation. It focuses, particularly, on linguistic and cultural ambiguities related to the idea of conflict still today. Moreover, it goes through the psychological aspects which intervene in any conflict situation making its management difficult. It is from the knowledge and the ability in dealing with such aspects that it is possible to develop, through education, those personal capacities - typical of "peace operators" - able to transform conflicts in positive opportunities of change and growth.

Educazione alla pace: un'idea minima

In uno scritto di qualche anno fa, a proposito dei concetti di pace e nonvio-

lenza legati ad un discorso di genere, Luisa Santelli Beccegato faceva un'utile distinzione tra i termini "pacifista", "pacifico" e "operatore di pace"¹.

Per la studiosa, «essere pacifisti rappresenta un comportamento ispirato da un grande ideale, una tensione al superamento di ogni guerra, di ogni forma di violenza, espressione di un profondo desiderio di convivenza che riesca a realizzarsi senza alimentare paure e diffidenze»². Aggiungeva, tuttavia, come l'ideale pacifista, se non si coniuga ad un senso concreto di realtà, sia destinato a rimanere relegato nella dimensione del sogno e a non tradursi in scelte e azioni consapevoli, che non siano le semplici partecipazioni a manifestazioni o proteste.

L'essere pacifici, invece, si può considerare «un dono di natura: avere un carattere non iroso, aggressivo o violento, ben disposto nei confronti della vita consente di interagire con l'altro da sé, con le persone e con le cose, partendo da una disponibilità positiva che può rendere più facile (ma è più prudente dire meno difficile) l'esistenza»³. Si tratta, dunque, di un tratto del carattere su cui l'azio-

ne educativa può incidere poco e, d'altra parte, non è detto che sia una disposizione favorevole alla costruzione della pace: la propensione alla pacificazione, all'evitamento dell'aggressività spesso coincide con una scelta di fuga rispetto a situazioni problematiche o conflittuali e, dunque, rappresenta una scelta di passività e non-azione.

Viceversa, l'essere "operatori di pace" significa essere orientati all'azione, alla dimensione della scelta, dell'operosità che interviene sulla realtà. Proprio per questo, «lavorare per la pace richiede intelligenza e coraggio: intelligenza per andare oltre i significati dichiarati e ricercare quelli autentici e profondi; coraggio per intraprendere un'avventura certamente esposta a rischi, a pericoli che bisogna saper correre»⁴. In altre parole, essere operatori di pace vuol dire assumere una personalità che supera quella del "pacifista" e del "pacifico" e richiede determinate capacità: capacità intellettive, per andare oltre le dichiarazioni di principio del pacifista e ponderare invece, nella realtà concreta, quale azione è opportuno scegliere; capacità di assumersi dei rischi, primo fra tutti il rischio del conflitto, pur di incidere in maniera costruttiva e positiva sulla situazione reale e apportarvi un cambiamento. Ciò che non appartiene alla personalità pacifica.

È interessante osservare come la definizione di "operatore di pace" possa riferirsi sia all'educatore o all'insegnante che, attraverso la propria azione educativa, contribuisce a costruire una cultura di pace, sia all'ideale di persona verso cui è orientata tale azione educativa. Una riflessione, questa, che aiuta ad inquadrare l'educazione alla pace in termini di sistema di attività messo in

atto da costruttori di pace e finalizzato a coltivare nei soggetti educandi quelle capacità personali che sono proprie di colui che lavora per la pace.

Circoscrivere l'idea di educazione alla pace, in effetti, non è impresa semplice dato che, da un'analisi della letteratura nazionale e internazionale, si presenta come un concetto polisemico e talvolta dispersivo. E nel fare chiarezza dei significati che racchiude, può rivelarsi proficuo l'utilizzo di alcune categorie di lettura.

La natura multidimensionale del concetto può, infatti, essere colto da categorie utili a distinguere tre approcci di ricerca identificabili ne:

- l'educazione *nella* pace;
- l'educazione *sulla* pace,
- l'educazione *per* la pace⁵.

L'educazione nella pace riguarda la struttura del sistema educativo, dell'atto di educare: ha a che fare con l'organizzazione della scuola, la vita all'interno della classe, la metodologia e il clima di lavoro. Si preoccupa di verificare se la situazione presente in classe e, più in generale, nella scuola, sia coerente o in contrasto con l'idea di pace: sono oggetto di osservazione e discussione aspetti come la competitività, l'autoritarismo, la selezione, la libertà, la democraticità che caratterizzano l'educazione formale.

L'educazione sulla pace si interessa della formazione della conoscenza su tematiche di pace: la natura del conflitto, le questioni della violenza, della guerra, degli armamenti, del potere, del genere, della razza, dell'ecologia e di futuri alternativi rappresentano gli argomenti principali che dovrebbero essere integrati all'interno di un curriculum di educazione alla pace.

L'educazione per la pace ha un significato ulteriore: si pone l'obiettivo di sviluppare la persona dello studente nella sua globalità in termini di conoscenze, capacità e atteggiamenti di pace. Considera, dunque, l'educazione *nella* pace e *sulla* pace come presupposti di base, ma va oltre i loro significati per raggiungere l'obiettivo di educare personalità critiche e indipendenti, capaci di affrontare i problemi della contemporaneità in maniera nonviolenta e di progettare il proprio futuro.

Appare chiaro che è quest'ultimo l'approccio che maggiormente si avvicina all'idea di operatore per la pace privilegiata precedentemente come finalità e compito educativo.

Il contributo della Peace Research

Un'importante premessa, prima di affrontare il discorso educativo, merita di essere rivolta alla definizione della nozione di pace.

È indubbio che non se ne possa parlare oggi senza fare riferimento agli studi di carattere interdisciplinare che, avviati all'inizio del secolo scorso in ambito internazionale, hanno portato alla fondazione della *Peace research* e, successivamente, alla nascita della *Peace education*, come ambiti di ricerca che si propongono di studiare la guerra e la violenza con gli strumenti scientifici delle scienze sociali, contribuendo, così, a sostenere fattivamente la costruzione di una cultura di pace⁶.

È proprio nell'ambito di tali ricerche che ha trovato riconoscimento e consenso generale la definizione di pace elaborata da Johan Galtung nel 1969 e da cui ci sembra necessario e doveroso partire.

La nota distinzione di Galtung tra un significato "negativo" di pace e un suo significato "positivo" è alla base di qualunque discorso teorico, incluso quello educativo. Analizzando il concetto di violenza in tutti i suoi risvolti, il sociologo norvegese infatti era giunto alla conclusione che se è l'assenza di violenza a determinare uno stato di pace, allora non ci si può limitare a considerare la violenza nel senso minimale di azione fisica esercitata intenzionalmente da un attore su di un altro. Occorre valutare, con la stessa attenzione, anche quelle situazioni di violenza in cui non è possibile individuare un soggetto responsabile, dal momento che tali situazioni sono il prodotto di relazioni sociali o economiche che non consentono all'individuo di realizzare le proprie potenzialità.

Accanto dunque ad un tipo di violenza che potremmo definire "classica", in cui rientrano la guerra, l'omicidio ed ogni forma di prevaricazione personale, non può essere ignorato un tipo di violenza "strutturale", incorporato cioè nella struttura di una società, che priva l'uomo della possibilità di soddisfare i suoi bisogni sia materiali sia spirituali e ne impedisce la realizzazione e la crescita: è il caso di condizioni sociali di povertà, di repressione dei diritti umani, di negazione di quei diritti "superiori" come i diritti di libertà, i diritti politici, i diritti di lavoro, i diritti di relazionarsi agli altri⁷.

Si registra oggi un generale accordo sul fatto che la sola idea di "pace negativa", intesa come semplice assenza di guerra, non possa racchiudere l'intera problematica della pace, ma occorra affiancare ad essa la sua accezione "positiva", intesa come condizione della società in cui è assente anche la violenza strut-

turale, che porta al verificarsi di ingiustizie sociali e sfruttamento, per far sì che ciascun membro di una data società possa partecipare in maniera egualitaria al potere decisionale che la regola e alla distribuzione delle risorse.

L'importanza che la distinzione tra pace negativa e pace positiva riveste in ambito educativo è notevole, giacché cambia totalmente i destinatari cui la ricerca sulla pace si è sempre rivolta. Se nell'accezione classica di pace essa era indirizzata a uomini di governo, diplomatici o a quanti prendono decisioni a livello internazionale, oggi si rivolge a tutti coloro che sono interessati al cambiamento sociale nella direzione di una costruzione di giustizia e, tra questi, non ultimi gli educatori⁸.

Ecco perché educare alla pace non può voler dire pacificare gli animi: perché potremmo dire che la pace coincide con un'idea ampia di giustizia e si costruisce pace laddove ogni ostacolo al perseguimento della giustizia è identificato e rimosso. Processo, questo, che non rende le società pacifiche esenti dal conflitto, dal momento che è proprio il conflitto lo strumento principe di identificazione e riconoscimento di situazioni di negazione di diritti, dunque di privazione di giustizia⁹. È tramite il conflitto che giungiamo a significati sempre più alti dell'idea di giustizia, un'idea non data una volta per tutte ma continuamente negoziata e concordata tra i soggetti partecipanti alla crescita di una data società.

Contro l'ambiguità dell'idea di conflitto

Sebbene i conflitti appartengano al

vissuto comune, a partire dai conflitti con se stessi per giungere ai conflitti interpersonali e sociali, rappresentando la cifra della contemporaneità, come rivela Ugo Morelli, fatichiamo ancora tuttavia a collocare questa modalità relazionale nel novero dei rapporti normalmente positivi¹⁰.

Se è radicata, da un lato, la consapevolezza che ciò che di negativo è presente in un conflitto è la modalità violenta di affrontarlo, dall'altro lato è altrettanto radicata la convinzione che non si possa vivere il conflitto se non nella violenza. È questa, come afferma Fulvio Manara, «la profonda ambiguità della nostra visione e dei nostri atteggiamenti», dato che «questa credenza è un pervadente ostacolo cognitivo che opera a livello di mentalità profonda»¹¹.

Un ostacolo che impedisce l'interpretazione del conflitto come espressione di un vissuto di ingiustizia, così come impedisce il raggiungimento della consapevolezza che la sua considerazione – in termini di comprensione delle problematiche in gioco, di ragionamento su possibili vie di risoluzione o sviluppo, di comportamenti da adottare – marcia in direzione della costruzione di una cultura di pace. Comprendere un conflitto significa dare riconoscimento ai contendenti in campo, ascoltare le loro ragioni, leggerle alla luce di quell'ideale sociale che regola la convivenza e trovare delle opportune modalità risolutive. Il problema è che troppo spesso i conflitti vengono repressi violentemente o vissuti con l'esercizio di forza, sia a livello macro - in ambito internazionale – sia a livello micro – in ambito interpersonale.

Comprenderli, prima, per gestirli consapevolmente e trasformarli in occasioni di crescita, poi, rappresenta il

compito precipuo di un'educazione alla pace. Un'educazione che deve inevitabilmente fare i conti con le ambiguità terminologiche legate all'errato significato violento attribuito a molti termini, come ad esempio, al termine "aggressività", troppo spesso ignorato nella sua valenza di forza propulsiva e motivante. O, ancora, con le ambiguità legate alla finalità che l'educazione alla pace dovrebbe porsi: quando si parla di educazione a "prevenire" i conflitti è chiaro che li si considera un male da evitare.

A superare queste ambiguità aiuta la conoscenza, gli studi sui conflitti che ne danno una visione realisticamente articolata all'interno della quale è possibile intervenire intenzionalmente per una loro opportuna gestione.

La maggior parte dei ricercatori sulla pace concorda nel definire conflitto qualunque situazione in cui le parti coinvolte percepiscono un'incompatibilità tra fini, interessi o valori di cui sono portatori¹². In questa direzione è utile fare riferimento alle prime ricerche condotte da Johan Galtung e da Christopher Mitchell in particolare, secondo cui qualunque tipo di conflitto presenta sempre tre importanti componenti che lo caratterizzano: una componente situazionale, determinata dalle ragioni o cause del contendere e che definisce pertanto la contrapposizione in campo; una componente psicologica, rappresentata dagli atteggiamenti che si assumono nella situazione; una componente comportamentale, attraverso cui il conflitto si manifesta e si sviluppa¹³.

Dimensioni, queste, che interagendo tra loro rendono difficile trasformare i conflitti in possibilità di cambiamento situazionale. In particolare, gli aspetti psicologici intervengono a rendere dif-

ficoltoso questo passaggio ed è per questo che è importante analizzare il ruolo che giocano.

Padroneggiare le dinamiche del conflitto per non subirle

Mitchell distingue due aspetti fondamentali che caratterizzano la dimensione psicologica in un conflitto: un aspetto emozionale, relativo alla sfera affettiva, e un aspetto cognitivo.

Il primo concerne lo sviluppo di sentimenti come rabbia, sfiducia, risentimento, sospetto, vergogna. Il secondo riguarda la costruzione cognitiva di immagini, come stereotipi, pregiudizi e distorsioni percettive.

Come è noto, un comportamento generale adottato dagli esseri umani in qualunque tipo di situazione è lo sforzo di fronteggiare l'ambiente circostante al fine di minimizzare lo stress, il disagio psicologico, la tensione, l'ansia, l'insicurezza, l'incertezza e predire il comportamento proprio e altrui.

L'interazione individuo/ambiente può essere definita come un tentativo di ridurre lo stress ad un livello accettabile e in tal senso rappresenta uno stimolo per la creatività umana a mantenere il controllo e modificare le situazioni circostanti.

I conflitti possono essere considerati circostanze che, più di altre, impongono livelli particolarmente alti di stress emotivo e cognitivo e, dunque, richiedono ai soggetti coinvolti processi psicologici tesi a ridurre la frustrazione, il senso di minaccia, l'incertezza e di prevedere le proprie mosse e quelle degli avversari. Impresa difficile, questa, considerando che la tensione, come è sta-

to osservato, provoca percezioni errate e incomprensioni delle posizioni delle parti opposte.

Il sistema adottato dall'individuo per abbassare lo stress imposto dall'ambiente e per raggiungere un equilibrio con il proprio livello di tolleranza del disagio psicologico è il processo cognitivo finalizzato a ridurre il caos della complessità delle informazioni sul conflitto e a dare un'immagine semplificata, chiara e ordinata del particolare contesto.

Come ha osservato C. E. Osgood, «il Neanderthal che è in noi si sforza sempre di ridurre un mondo complicato in uno schema ipersemplicato, per mantenere una visione del mondo quanto più semplice e stabile possibile». Per far ciò, «egli continuamente accoglie e rifiuta idee nella sua testa, distortendo ciò che ha sentito o visto, spostando significati per adattarli ai propri sentimenti, ed attribuendo ad altri cause e atteggiamenti che spesso questi non hanno. Certo, occasionalmente accade che la sua psico-logica conduca a conclusioni logiche, ma questo non vuol dire che il processo sia logico in sé»¹⁴.

È ciò che Mitchell definisce ricerca di "coerenza cognitiva" e comprende un'estesa gamma di sotto-processi che le parti in conflitto adottano in base alle circostanze¹⁵.

Si tratta di operazioni cognitive finalizzate al raggiungimento di un equilibrio tra la percezione dell'ambiente da parte del soggetto e la sua valutazione, evitando dissonanze e sostenendo, al contrario, una coerenza logica. Su queste basi assistiamo a quei processi come la percezione selettiva, i rifiuti o la costruzione di stereotipi che ignorano o respingono tutte quelle informa-

zioni che collidono in qualche modo con convinzioni, credenze ed immagini preesistenti. Un tipico esempio è il rifiuto nell'ammettere difetti nella persona amata, accettando solo le virtù.

Un altro fenomeno comune, che si verifica frequentemente nello sforzo di mantenere un'immagine dell'ambiente non foriera di stress, è la diminuzione della capacità di empatizzare con l'universo psicologico dell'avversario. Così facendo non ci si sposta a comprendere il punto di vista altrui – che porterebbe anche a rivedere il proprio – ma si mantiene una visione costante della situazione. Così, le proprie convinzioni e le proprie immagini tendono ad essere universalizzate, "pretendendo" che anche la parte opposta assuma la stessa prospettiva della realtà: ciò che evidentemente non è possibile. La conseguenza è una polarizzazione delle posizioni e il rifiuto di ogni tentativo di comunicazione.

Altra strategia cognitiva è la cosiddetta "razionalizzazione"¹⁶. La maggior parte delle volte si tratta di un processo inconscio usato in casi di comportamento inaccettabile, sia per se stessi, sia per gli altri, che si attiva al fine di motivare tale comportamento con spiegazioni logiche o semplicemente giustificandolo. Dal momento che si tratta di un processo interno, è interessante notare come l'individuo tenda a motivare le proprie azioni solo a se stesso, senza spiegarne le ragioni alle altre persone intorno a sé o alla parte offesa. Così finisce per interpretare come "ingiustificata" un'eventuale reazione dell'avversario, rispondendo poi a questa con aumentata e giustificata violenza. In tal modo, ha osservato Mitchell, una situazione di conflitto interpersonale rischia

di intensificarsi sempre più a causa di processi psicologici che lavorano per mantenere l'autostima e trovare spiegazioni *ragionevoli* per azioni basate su cause o motivi accettabili¹⁷.

La razionalizzazione può essere spesso accompagnata da un altro processo psicologico, chiamato *proiezione*, con cui si descrive l'attitudine a proiettare sugli altri aspetti inaccettabili della propria personalità, al fine di trarne conforto psicologico. Così, invece di esprimere i propri sentimenti ostili verso un altro individuo, si proiettano quei sentimenti su quell'individuo e ci si convince di essere odiati da lui. In tal modo si giunge a giustificare il proprio odio, con il rischio di provocare nell'avversario gli stessi sentimenti, che dunque legittimano ed offrono una conferma della propria percezione.

A volte, la persona che causa una situazione di frustrazione nel raggiungimento di un obiettivo e che rappresenta, dunque, la parte avversaria in un conflitto, non può essere affrontata direttamente, generalmente per disparità di potere. È il caso, ad esempio, di contrasto tra un impiegato e il suo datore di lavoro, oppure tra uno studente e il suo insegnante. In questo genere di situazioni la persona frustrata reindirizza i propri sentimenti di ostilità e, di conseguenza, il proprio comportamento aggressivo, su una terza parte disponibile in quel momento. Questo processo è conosciuto come *transfer*, quando la persona sostituita ricorda in qualche modo la fonte della frustrazione, o spostamento (*displacement*) quando la persona sostituita non è collegata in alcun modo alla causa del conflitto. Così, lo studente può assumere un atteggiamento ostile nei confronti dei propri

genitori, che rappresentano delle figure autoritarie al pari dell'insegnante, o nei confronti di un amico.

Lo spazio dell'educativo

Il quadro generale qui presentato potrebbe essere esaustivo nell'analizzare come i processi psicologici, sia della sfera cognitiva sia di quella emotiva, sorgono e si sviluppano all'interno delle parti coinvolte in una qualunque situazione di contrapposizione, ma non menziona il primo aspetto psicologico da cui poi derivano tutti gli altri e che è una delle cause del conflitto, ossia la frustrazione.

Sebbene la maggior parte degli psicologi concordi nel riconoscere la frustrazione come una delle prime emozioni ad emergere in una controversia, questa viene considerata giusto un dato di partenza, che non necessita di ulteriore analisi. Al contrario, è proprio questa particolare emozione che rappresenta l'elemento chiave per comprendere un conflitto.

J. Dollard definisce la frustrazione come una interferenza o un blocco all'interno della sequenza comportamentale di soddisfacimento di un proprio bisogno o desiderio¹⁸. È il caso, ad esempio, di un bambino che, indotto da un venditore di gelati, si prepara per comprare e mangiare un cono gelato, ma queste azioni sono ostacolate dalla madre, che gli chiede di aspettare fino all'ora di cena.

Dunque, per affermare che esiste una frustrazione, sono necessari almeno due elementi: 1. che l'organismo si aspetti di compiere determinate azioni; 2. che queste azioni siano impediti¹⁹. La

principale tesi di Dollard è che la frustrazione causa aggressione, la quale ne rappresenta la prima e caratteristica reazione.

Tra questi due passaggi, tuttavia, esiste un terzo elemento che consente il passaggio tra la frustrazione e la sua seguente reazione e che è qualcosa di emotivo e cognitivo al tempo stesso. Si può chiamare questo stadio come *percezione della frustrazione*. Senza questa consapevolezza della situazione frustrante, non è possibile che alcun tipo di risposta emotiva o cognitiva abbia luogo così come non è possibile che alcun conflitto insorga.

È vero che una situazione di incompatibilità di fini o valori è la prima condizione che provoca un conflitto e, conseguentemente, degli stati psicologici di ostilità e dei comportamenti aggressivi, ma è anche vero che, senza la percezione di questa situazione, il conflitto non si manifesta e rimane ad uno stato latente.

Questa tesi è supportata dal crescente diffondersi della teoria dei bisogni come modalità esplicativa delle cause dei conflitti interpersonali e sociali. Dall'elaborazione della *Gerarchia dei Bisogni* di Maslow alla *Teoria dei Bisogni umani* di J. Burton, si è sempre più confermata l'idea che i bisogni (in tutto il loro complesso, da quelli di welfare a quelli di sicurezza, da quelli di identità a quelli di libertà) rappresentano i requisiti base degli esseri umani per la sopravvivenza e lo sviluppo in termini fisici, psicologici e sociali²⁰. Dunque, un conflitto emerge perché determinati bisogni non vengono riconosciuti o soddisfatti e tutto ciò porta alla frustrazione.

In questo importante spazio definito

dalla “percezione della frustrazione”, è possibile riconoscere lo spazio dell'educativo: è come un momento durante il quale si può fare una ricognizione completa della situazione, si può acquisire consapevolezza della propria posizione, riconoscere i propri sentimenti ed emozioni, valutare tutte le implicazioni di ogni eventuale azione e decidere che tipo di comportamento mettere in atto. La percezione della frustrazione, in altre parole, consente di accogliere l'aggressività che ne deriva, ma consente di non rimanerne vittime ma indirizzarla, in quanto forza che invita all'azione, nella direzione che ritiene più opportuna.

In un modo più o meno conscio, questo è il processo che precede l'espressione di un conflitto. Ciò significa che il soggetto può controllare il proprio agire, può fronteggiare l'ambiente circostante, in una certa misura può sentirsi libero di fare le proprie scelte, almeno la scelta basilare di adottare un comportamento violento oppure una via costruttiva di risoluzione.

È in questo spazio che acquista un senso l'educazione alla pace, come mezzo per coltivare l'attitudine a prevenire, affrontare e risolvere i conflitti in modi non violenti, permettendo al soggetto di controllare razionalmente la propria azione e, dunque, il suo risultato, prima di impegnarsi con l'avversario.

Educazione alla pace: coltivazione di quali capacità personali?

È evidente che quanto detto finora richiede la cura di precise capacità personali e l'abbandono di credenze e convinzioni che non contribuiscono alla co-

struzione di una cultura di pace.

Il primo passo in questa direzione è, citando Galtung, sviluppare la capacità di accettare il conflitto come modalità piena di vivere e di acquisire una visione positiva di esso: «il conflitto come sfida; l'incompatibilità di fini come una tremenda sfida emotiva e intellettuale per le parti coinvolte. Pertanto, il conflitto può essere visto essenzialmente come una delle maggiori forze motivanti nella nostra esistenza, sia come causa sia come conseguenza del cambiamento, come un elemento necessario alla vita sociale come l'aria per la vita umana»²¹.

Non è facile l'assunzione di questa prospettiva, perché, come già detto, è troppo radicata la visione negativa della divergenza in senso lato: di opinioni, visioni del mondo, cultura, abitudini, stili comportamentali e di pensiero. La tendenza alla chiusura difensiva rispetto alla diversità da un lato, o la tendenza alla sua sopraffazione, all'omologazione, alla sua negazione dall'altro sono di gran lunga più diffuse della tendenza a vedere il confronto con la diversità come una positiva opportunità di cambiamento e crescita per tutti. E in questo i media, che un ruolo così dominante hanno assunto nei processi educativi contemporanei, non aiutano. Ovunque i dibattiti, i confronti politici o di opinioni si svolgono all'insegna della prevaricazione verbale e della polarizzazione delle posizioni senza possibilità di incontro e costruzione. Anche quei programmi che vorrebbero contribuire a diffondere un'idea di vitalità del conflitto e mettono in scena aule di tribunale e forum in realtà fanno cadere le decisioni risolutive dall'alto, non contribuendo a sollecitare e sviluppare capa-

cià di dialogo, di confronto non competitivo, di conoscenza reciproca, cosicché le parti subiscono il verdetto rimanendo statiche nelle posizioni che avevano inizialmente, senza crescita personale, senza sviluppo democratico.

Non solo. Ad avvalorare una tendenza negativa a vivere la conflittualità contribuiscono gli atteggiamenti e comportamenti degli adulti significativi con cui ci relazioniamo sin da piccolissimi. Un'interessante ricerca condotta in alcune scuole dell'infanzia rivelava che i comportamenti maggiormente diffusi da parte dell'insegnante sono quelli di:

- sottrarre ai contendenti l'oggetto materiale che ha dato luogo al conflitto;
- evitare/ignorare il conflitto: l'insegnante interviene nello scontro distogliendo l'attenzione dei contendenti dallo scontro stesso, proponendo cioè un cambiamento tangenziale ("facciamo quest'altro gioco che è più divertente");
- cercare verbalmente un colpevole ("chi è stato che ti ha fatto piangere?");
- bloccare il conflitto con ordini tipo "Smettila!", "Basta!", oppure continuando a voce più alta il discorso che stava facendo o, ancora, interrompendo di parlare per fissare in silenzio i contendenti facendo loro percepire che è sbagliato quanto stanno facendo;
- proporre una soluzione senza spiegare le ragioni della decisione;
- invitare i contendenti a stabilire un contatto fisico ("datevi un bacio");
- raccontare l'episodio al gruppo come esempio di cattiva condotta²².

Bastano queste poche rilevazioni a

comprendere come il lavoro “riabilitativo” del conflitto debba partire proprio da coloro che dovrebbero essere i primi operatori di pace: gli insegnanti.

Il secondo passo è quello di coltivare le capacità di ascolto e riconoscimento dei sentimenti e degli stati emotivi, sia propri sia delle altre parti coinvolte, affinché questi guidino, orientino, aiutino la comprensione della situazione conflittuale e non ne offuschino o nascondano le problematiche in campo.

Anche qui si tratta di un obiettivo di non facile perseguimento, dato il tradizionale *gap* che la pedagogia occidentale ha sempre teorizzato in riferimento all'educazione intellettuale e l'educazione alle emozioni, a vantaggio della prima. È solo di recente che si sta registrando un'attenzione alla dimensione del *Pathos*, tradizionalmente controllata e messa a tacere dalla dimensione del *Logos*, del pensiero²³. Con l'inevitabile conseguenza, ora, di ritrovarci tutti adulti in difficoltà a gestire le nostre emozioni, sempre combattuti tra il cellarle, il non manifestarle dietro un'immagine di impassibile razionalità, o il farci sopraffare da esse, perdendo il controllo dei nostri pensieri e della ragione. Il raggiungimento dell'equilibrio tra le due dimensioni è una conquista difficile, così come difficile è educare alle capacità di gestione, all'interno di sé, delle diverse componenti che ci caratterizzano come persona nella sua unità: mente, corpo, emozioni. È proprio la complessità di questa unità, a cui non siamo stati educati, che rende anche difficile riconoscere e comprendere i conflitti intrapersonali, prima ancora che interpersonali, di cui riconosciamo solo i nomi con cui li abbiamo etichettati per leggerli e affrontarli come fenomeni pa-

tologici specifici: anoressia, bulimia, dipendenze, bullismo, mobbing e la lista potrebbe continuare. Si tratta, in altre parole, di familiarizzare con quelle parti di noi spesso ancora troppo sconosciute, di alfabetizzarci e alfabetizzare al linguaggio emotivo, per padroneggiarlo e gestirlo con consapevolezza, pertinenza, intenzionalità.

Il terzo passo, infine, è sviluppare capacità creative di risoluzione dei conflitti, per intraprendere scelte comportamentali fuori da logiche competitive che inducono inevitabilmente a ragionare in termini di conquiste e sconfitte. La sfida è quella di trovare soluzioni alternative che consentano il benessere e l'appagamento dei bisogni, per quanto possibile, a tutte le parti in campo, se riconosciute nelle reciproche richieste. Si tratta di sovvertire l'antica logica secondo cui si possono soddisfare i propri bisogni solo a scapito di qualcun altro. Un modo di vedere, questo, che è stato definito dalla “teoria dei giochi” come *gioco a somma zero*: un gioco, cioè, dove la posta è limitata e non è sufficiente per soddisfare le esigenze di tutti i soggetti coinvolti (pensiamo al caso iniziale dei due fratelli che si contendono un unico gioco o al caso di due naufraghi che si contendono un unico giubbotto di salvataggio)²⁴. Il gioco a somma zero è caratterizzato da una accesa competizione, in quanto uno vince (+1) ciò che l'altro perde (-1), da cui $+1 - 1 = 0$. In tal modo è possibile al massimo giungere a compromessi, spartendosi la posta in proporzioni variabili, ad es. un terzo ad una parte due terzi all'altra, oppure metà e metà, ma resta il fatto che la posta è fissa (o per lo meno i due contendenti la ritengono tale). La sfida è allora quella di passare a “giochi a somma positiva” dove, inve-

ce, al guadagno di uno non deve necessariamente corrispondere una perdita per l'altro, poiché, se tutti collaborano, aumenta la "torta" da spartirsi e il guadagno di ciascuno è maggiore di quello che avrebbe combattendo e sconfiggendo l'altro.

La teoria dei giochi si può applicare a qualsiasi genere di risorsa, anche di tipo affettivo o sociale. Se prendiamo ad esempio la relazione insegnante-allievo, è facile osservare come più l'allievo apprende con profitto, più l'insegnante è appagato, in altri termini guadagna dal punto di vista emotivo e sociale. D'altra parte, più l'insegnante è gratificato, meglio il suo insegnamento sortirà effetti positivi in termini di guadagno di rendimento, di motivazione, di gratificazione emozionale e sociale sull'allievo. Questo basta a dimostrare come sia possibile sovvertire l'idea che i nostri obiettivi in quanto individui, gruppi o popoli debbano essere in competizione con quelli altrui, a vantaggio, viceversa, di una crescita di fiducia nella possibilità che tali obiettivi si realizzino di più e meglio attraverso la collaborazione.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bertolini C., *La gestione del conflitto tra pari nella scuola dell'infanzia*, in "Orientamenti pedagogici", vol. 53, 4, 2006, pp.669-704.
- Burton J., *Conflict: Human Needs Theory*, MacMillan, Virginia 1990.
- Cambi F. (a cura di), *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*, Armando, Roma 2000.
- Cambi F., *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, Armando, Roma 1996.
- Cobalti A., *Pace, ricerca sociale, educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1985.
- Contini M. G., *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze 1992.

- Deutsch M., *The Resolution of Conflict*, Yale University, 1973.
- Dollard J., *Frustration and Aggression*, Yale University Press, 1963.
- Galtung J., *Conflict as a Way of Life*, in Id., *Peace and Social Structure*, vol.III, C. Ejlertsen, Copenhagen 1978.
- Galtung J., *Institutionalized Conflict Resolution: a Theoretical Paradigm*, in "Journal of Peace Research", n.4, 1965.
- Galtung J., *Violence, Peace and Peace Research*, in "Journal of Peace Research", n.3, 1969, pp.167-191.
- Martinoli G., Visalberghi A., *Educazione alla pace: obiezioni...e risposte*, in "Scuola e Città", n.8, 1983. pp.350-356.
- Manara F.C., *La trasformazione nonviolenta dei conflitti tra educazione e formazione*, in "Orientamenti pedagogici", vol.56, 3, 2009, pp.385-403.
- Maslow A. H., *Motivation and Personality*, Harper Collins, New York 1970.
- Mitchell C.R., *The Structure of International Conflict*, MacMillan Press, London 1981.
- Morelli U., *Conflitti. Identità, interessi, culture*, Meltemi, Roma 2006.
- Osgood C.E., *An Alternative to War or Surrender*, University of Illinois 1962.
- Santelli Beccegato L., *Le donne, la pace e il valore della nonviolenza*, in "Studium Educationis", 2, 2003, pp. 532-544.

NOTE

¹ Cfr. L. S. Beccegato, *Le donne, la pace e il valore della nonviolenza*, in "Studium Educationis", 2, 2003, pp. 532-544.

² Ivi, p. 533.

³ *Ibidem*.

⁴ Ivi, p. 535.

⁵ Si tratta di categorie non riconosciute o fissate nella letteratura a riguardo, ma che ho personalmente ritenuto opportuno creare e utilizzare per facilitare l'orientamento all'interno di discorsi onnicomprensivi.

⁶ Tra i fondatori di questo approccio vanno annoverati Anatol Rapoport, Karl Deutsch, John Burton nel mondo anglosassone, Johan Galtung in area nord-europea, Dieter Senghaas e Theodor Ebert in Germania. Oggi gli studi sulla pace e sulla guerra possono essere considerati parte integrante dell'attività accademica, con riviste internazionali ("Journal of Peace Research",

“Security Dialogue”) corsi universitari di master e di dottorato.

⁷ Cfr. J. Galtung, *Violence, Peace and Peace Research*, in “Journal of Peace Research”, n.3, 1969, pp. 167-191.

⁸ Cfr. A. Cobalti, *Pace, ricerca sociale, educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1985.

⁹ Già Georg Simmel, tra i fondatori della moderna sociologia del conflitto, individuava due tendenze parallele e distinte degli esseri umani: da una lato la tendenza *associativa*, che conduce alla socializzazione, dall'altro la tendenza *dissoziativa*, individualista. Nel conflitto si presentano entrambe le tendenze: esso svolge una funzione integrativa perché gli atti conflittuali sono comunque interazioni tra individui e comporta un riconoscimento reciproco delle parti. Lo sviluppo di forme conflittuali regolate, come la concorrenza economica e la procedura giudiziaria, è importante proprio perché riconoscendo le regole, si legittimano anche l'esistenza e gli interessi della controparte.

¹⁰ Cfr. U. Morelli, *Conflitti. Identità, interessi, culture*, Roma, Meltemi 2006.

¹¹ F.C. Manara, *La trasformazione nonviolenta dei conflitti tra educazione e formazione*, in “Orientamenti pedagogici”, vol. 56, 3, 2009, p. 387.

¹² Cfr. J. Galtung, *Conflict as a Way of Life*, in Id., *Peace and Social Structure*, vol.III, C. Ejlers, Copenhagen 1978, C.R. Mitchell, *The Structure of International Conflict*, MacMillan Press, London 1981.

¹³ J. Galtung, *Conflict ...*, cit., p.486; C.R. Mitchell, *The Structure...*, cit., p. 17.

¹⁴ La traduzione è mia. Il testo originale cita: «the Neanderthal within us is forever striving to force a complicated world into this oversimplified mold, in order to preserve for himself as simple and stable a world view as possible [...] he is continually pulling and pushing ideas around

in his head, distorting what he has heard or seen, shifting meanings to suit his feelings, and attributing motives and attitudes to others that they often do not have. Occasionally, of course, his psychologic happens to lead to logical conclusions, but this does not mean that the process itself is logical». C.E. Osgood, *An Alternative to War or Surrender*, University of Illinois, 1962, p. 27.

¹⁵ C.R. Mitchell, *Op. cit.*, p.77.

¹⁶ Ivi, p. 91.

¹⁷ *Ibidem.*

¹⁸ Cfr. J. Dollard, *Frustration and Aggression*, Yale University Press, 1963, p. 7.

¹⁹ *Ibidem.*

²⁰ Cfr. A. H. Maslow, *Motivation and Personality*, Harper Collins, New York 1970; J. Burton, *Conflict: Human Needs Theory*, MacMillan, Virginia 1990.

²¹ La traduzione è mia. Il testo originale recita: «Conflict as a challenge; the incompatibility of goal states as a tremendous challenge both intellectually and emotionally to the parties involved in the conflict. Thus, conflict can be seen basically as one of the major motivating forces in our existence, as both a cause, a concomitant and a consequence of change, as an element necessary to social life as air to human life». J. Galtung, *Conflict as a Way of Life*, cit, p. 490.

²² Cfr. C. Bertolini, *La gestione del conflitto tra pari nella scuola dell'infanzia*, in “Orientamenti pedagogici”, vol. 53, 4, 2006, pp. 669-704.

²³ Cfr. M.G. Contini, *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze 1992; F. Cambi, *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, Armando, Roma 1996; F. Cambi (a cura di), *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*, Armando, Roma 2000.

²⁴ Cfr. J. von Neumann, O. Morgenstern, *Theory of Games and Economic Behavior*, Princeton University Press, Princeton 1944.

*L'anno venturo questa rivista compie 30 anni.
Un volume a mille mani di quasi 7.000 pagine*

Il corrente anno scolastico si è avviato, con un nuovo riordino scolastico, in particolare nel secondo ciclo. L'articolo del curatore della rubrica propone alcuni interrogativi circa la problematica sul riordino dei cicli didattici. Molte questioni sono collegate all'innovazione. Gli interrogativi sono tanti. La Rubrica ospita un breve articolo di Gennaro Tedesco – ricercatore nell'IRRE Lombardia – sulla didattica della storia che può essere utile ai docenti soprattutto per ciò che concerne l'impostazione del Pof.

Una riforma seguita da una serie di interrogativi di GIOVANNI VILLAROSSA

Sono trascorsi 10 anni da Lisbona 2000, cioè da quando furono stabiliti i traguardi comuni per i diversi sistemi europei di istruzione e formazione.

Oggi, in Italia, abbiamo un sistema scolastico articolato in un primo ciclo, con proprie *Indicazioni*, ed in un secondo ciclo, con propri *Regolamenti* e con prime redazioni delle *Indicazioni* per i Licei e delle *Linee guida* per gli Istituti tecnici e professionali.

Il percorso decennale di riforma scolastica è stato accidentato: è iniziato con il *Riordino dei cicli* voluto prima dal Ministro Berlinguer e poi dal Ministro De Mauro, nel 2001. In seguito il ministro Moratti ha eliminato il *Riordino* e, dopo qualche anno di sperimentazioni, nel 2004, ha impiantato una riforma generale, che ha trovato parziale applicazione fino all'avvento del Ministro Fioroni il quale, nel 2007, ha trasformato le *Indicazioni nazionali* per il primo ciclo ed

ha eliminato la proposta di “licealizzazione” degli Istituti tecnici. Il Ministro Gelmini ha, infine, realizzato alcune “mediazioni” tra i tentativi di riforma precedenti ed ha proposto la sua.

Tutto ciò, oggi, ci fa porre una serie di interrogativi. Il sistema scolastico partito nel settembre scorso, in particolare con il secondo ciclo, continuerà ad essere “rivisitato” dall'eventuale alternarsi dei governi?

Tale sistema riuscirà, comunque, a stare al passo con il rinnovato rapporto tra istruzione formale e istruzione informale, che vede la prima, prettamente scolastica, caratterizzata da aspetti contenutistici, sopraffatta dalla seconda, tipica della società della conoscenza, pervasa dalle nuove tecnologie?

Sarà possibile far convivere l'oggettività offerta dai *nuovi mezzi* con l'aspetto interpretativo e critico che la scuola deve favorire?

L'attività di apprendimento dell'alunno sarà sostenuta da un andamento metodologico che garantisca i seguenti passaggi?

a) *l'alunno sa qualcosa che prima non sapeva,*

b) *l'alunno sa fare qualcosa che prima non sapeva fare,*

c) *il suo atteggiamento manifesta mutamenti in senso positivo,*

d) *il suo modo di essere cambia in particolari situazioni.*

Ovvero, si riuscirà a far attivare un processo di cambiamento significativo nel modo di pensare, di fare, di essere, di agire? Sono e saranno chiari e condivisi gli aspetti e i significati relativi all'andamento triadico: conoscenze, abilità/capacità, competenze?

Le competenze sono e saranno intese e condivise secondo la raccomandazione del Consiglio d'Europa del 18 dicembre 2006?

Va, cioè, intesa quale *competenza-chiave* "una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto"? Insomma, si vuole e si vorrà che le *competenze-chiave* siano *quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione?*

E ancora, il nuovo ordinamento si propone e si proporrà di sollecitare

un'attività di ricerca utile a stimolare le potenzialità e la creatività, a superare la separazione tra lezione frontale e attività laboratoriale? Di conseguenza, si procederà in tempo all'organizzazione degli ambienti e delle attrezzature necessarie per un nuovo impianto didattico?

Le *Indicazioni* e le *Linee-guida* saranno ritenute adeguate alla richiesta sociale di cultura odierna e rapportate alla pari dignità culturale fra i saperi umanistici, scientifici, tecnologici, artistici? Il linguaggio didattico spesso differente, presente tra le *Indicazioni* e le *Linee-guida*, potrà comportare confusione, disorientamento, disagio tra gli operatori delle diverse tipologie di scuola? Si riuscirà a realizzare il completo percorso del riordino unitamente alla rivalutazione della funzione docente con il riconoscimento delle professionalità? con l'organizzazione di programmi di aggiornamento e riconversione? con la stabilizzazione del personale precario? con la definizione di organici funzionali? con un nuovo sistema di reclutamento e di formazione in servizio del personale?

Si rafforzerà il rapporto tra scuola ed Enti Locali? Una risposta in positivo a queste domande comporta, con la attuazione del nuovo ordinamento, il ripensamento di tutti gli aspetti dell'attività scolastica.

*Qualeducazione, fondata e diretta da Giuseppe Serio,
rivista internazionale di Pedagogia*

Note sulla Didattica della Storia

di

GENNARO TEDESCO

A chi scrive sembra evidente lo stretto rapporto tra assenza di un progetto politico nazionale di ampia e profonda apertura culturale e sociale, fobie xenofobe e chiusura totale e, per certi aspetti, violenta nei confronti di ogni riforma e innovazione educativa, che si può riscontrare in gran parte dei media, dei giornali e dell'opinione pubblica nazionale, del resto più cripticamente latente nella stessa Comunità Europea. Questa involuzione degenerativa è particolarmente evidente nel caso della Didattica della Storia. Essa negli ultimi anni nelle aule scolastiche e universitarie ha perduto ogni sua autonomia, ogni possibilità e capacità di mediazione didattica schiacciata tra Pedagogia e Storia. In parte notevole a questa situazione deplorabile e deleteria hanno contribuito gli stessi docenti che, spinti e tramortiti da un estenuante, ripetitivo e ossessivo formalismo riformistico-ministeriale della Scuola, si sono adeguati a un altrettanto pneumatico formalismo programmatico e curricolare. La Pedagogia e la Storia hanno ripreso il sopravvento sulla capacità e sulla necessità di mediazione didattica della Storia per parecchi motivi.

Innanzitutto, nelle Scuole di Specializzazione universitarie nostrane si è continuata imperterrita la tradizione dello specialismo separatistico tra discipline. La Pedagogia e la Storia per la loro strada senza alcuna possibilità di sporcarsi le mani con la polvere impastata a sudore dei cantieri artigiani

a cielo aperto faticosamente e pericolosamente aperti e con enorme sacrificio costruiti e custoditi dai mastri-docenti nelle loro aule- botteghe-laboratori.

La Grande Pedagogia teorica e la Grande Storia mononarrativa hanno ghetizzato per non dire cancellato gli aspetti didattici, laboratoriali e di praticantato in classe. Il Disciplinarismo universitario ha finalmente estromesso una delle ragioni essenziali della Didattica della Storia, la sua necessaria profondità interdisciplinare e la sua ineludibile modernità interconnettiva. Siamo ricaduti e sprofondati di nuovo nell'Abisso senza fondo dello specialismo disciplinare della obsoleta lezione frontale autoreferenziale e autoriflessiva, una specie di delirio epistemologico fondamentalistico e isolazionistico. Tutto il patrimonio didattico sperimentale e laboratoriale, interdisciplinare e multimediale, progressivamente innervato e consolidato dall'introduzione delle nuove tecnologie e di Internet che hanno cominciato a scardinare gradualmente e prepotentemente la trasmissività dell'insegnamento lineare a favore dell'apprendimento interattivo non lineare e olistico, costruito, provato, riprovato e guadagnato sul campo da docenti generosi e appassionati, non solo non è stato accettato e metabolizzato, ma ormai è andato perduto, lasciando la Scuola italiana e i giovani docenti delle ultime leve privi di riferimenti e di conoscenze professionali oltre che culturali nei confronti dell'uni-

ca stagione veramente innovativa, non astratta, ma concreta e antiaccademica della nostra non brillante tradizione sperimentale.

Le nostre Scuole di Specializzazione universitarie non hanno colto o non hanno saputo o voluto cogliere l'occasione per riflettere adeguatamente su un elemento determinante del processo epistemologico e professionale del docente: il rapporto tra la formazione docente e l'ambito disciplinare. Nessun contatto né ricercato e tanto meno programmato e richiesto con i docenti sul campo, in classe e con tutti quegli Enti di Ricerca, che pur non essendo particolarmente incisivi nel corpo vivo e nella carne delle istituzioni scolastiche nazionali, comunque rappresentavano uno dei pochissimi e concreti cunei di sperimentazione e innovazione educativa a contatto diretto e permanente con le Scuole. Ma in un mondo sempre più globalizzato e interconnesso nulla ormai succede a caso.

L'isolazionismo epistemologico e il fondamentalismo disciplinare vanno di pari passo, con il ritorno di fiamma e con la riproposizione di una pseudo-didattica della Storia neo-identitaria, anzi si intrecciano, si interconnettono, si interattivano e si influenzano a vicenda in un complesso, contorto e ineshausto gioco dove la causa e l'effetto, se esistono, non si intravedono chiaramente.

Il neo-identitarismo della lezione frontale si estrinseca in un rovesciamento, riversamento di un nozionismo nazionalistico monolitico ("il ritorno alle radici", ovvero "radicalismo", "il ritorno alle fondamenta della Nazione", "fondamen-

talismo") che, nella migliore delle ipotesi, si imbatte nella storia della Fortezza Europa e dimentica, se mai l'ha conosciuto, il palcoscenico della storia mondiale e globalizzata. Questo processo di rinazionalizzazione della storia, al contrario di quello che si pensa e si crede, non è un frutto spontaneo e "naturale" cresciuto in qualche Selva residuale agli estremi confini di una ingenua e ignara Europa, ma una "reazione", una risposta inadeguata e perdente alla sfida della globalizzazione che avanza spietata e incontenibile sulle zampe del Dragone Cinese e dell'Elefante Indiano.

La Storia del mondo che avanza come un rullo compressore che fa piazza pulita dei localismi e dei risibili distrettualismi storico-didattici di recente, non a caso, tornati di moda che ricordano tanto gli altrettanto risibili nanismi industrial-distrettualistici del Bel Paese, nella sua profondità interdisciplinare e modernità interconnettiva e nella sua intrattenibile apertura cosmopolitica, non solo non è gradita, accettata e capita dall'identitarismo storico-didattico imperversante e dilagante, ma, soprattutto, è vista come il nemico pubblico numero uno da battere. Perché essa non scardina solo epistemologie, metodologie e discipline, ma anche gli orti conclusi e reclusi del proprio specializzato e necessariamente e obbiettivamente limitato ruolo professionale: una Rivoluzione ormai non solo annunciata, ma anche prossima che non estromette solo le vecchie idee e le pratiche stantie, ma anche gli uomini e le donne che ne sono i portatori e i difensori, consapevoli o inconsapevoli che siano.

In questo numero ospitiamo un altro contributo di Laura Tussi: “Memoria storica e diritti umani [al Lager è ancora piaga aperta del nuovo millennio]; dobbiamo ricordare a noi stessi e alle ultime generazioni gli errori e gli orrori del passato, remoto e prossimo, perché non si ripetano in futuro] e una riflessione del prof. Massimo Introvigne “Prete pedofili: un panico morale [«I “panici morali” non fanno bene a nessuno. Distorcono la percezione dei problemi e compromettono l’efficacia delle misure che dovrebbero risolverli. A una cattiva analisi non può che seguire un cattivo intervento].

*Nel primo testo si evidenzia l’allucinante interazione fra le vittime e i carnefici nella “zona grigia”: “la lezione del lager è la fraternità dell’abiezione”, esempio terrificante del «mistero dell’iniquità». Il nazismo (dell’Olocausto) fu, e resta, un tentativo di lucida e feroce “profilassi” del mondo ad opera di una gelida follia luciferina, ma tutto ciò «non sarebbe potuto accadere, se molti non fossero rimasti immobili e indifferenti a guardare». Ed è difficile far comprendere nella presente temperie politico-sociale che “la vita di milioni di persone si è conclusa in terribili sofferenze e nell’oblio” e qualcuno vorrebbe perfino cancellarne il ricordo. Senza memoria non c’è identità, non c’è futuro per la Terra. La «thanatòpolis» di Auschwitz è, quindi, per antonomasia, il cronò-topo (da fissare nella memoria delle generazioni) della “barbarie civilizzata” nella “perfetta efficienza burocratica”. La dimensione a-temporale della crudeltà più disumana. Poiché la **storia** è maestra di vita, dobbiamo conoscerla e farla conoscere: nella vicina ex Jugoslavia, 50 anni dopo la 2° Guerra mondiale, abbiamo visto altre Auschwitz! Che dire delle sanguinose colonizzazioni e delle stragi (quasi) ininterrotte nei vari continenti?!? La **memoria** è un diritto inviolabile del Futuro (la nostra gioventù) che questi giorni caotici e dementi ci affidano; ed è un dovere inderogabile degli (adulti) educatori. Olocausto (=tutto bruciato) è una parola che ricorda le vittime interamente arse e offerte alle divinità fittizie dei popoli pagani; sarebbe più corretto parlare di Shoah [didattica della Shoah]. La data del 27 gennaio, Giornata della Memoria, intende trasmettere ciò ch’è avvenuto a chi non c’era e non avrebbe mai potuto immaginare comportamenti e crimini così efferati. Ma, ecco che altre Shoah c’interpellano: l’aggressione ai Cristiani in varie parti del mondo, ai migranti disperati in cerca di lavoro, ai nuovi schiavi nella società globalizzata dei mercanti di merci e di persone. E frange dell’odierna gioventù, refrattarie e ribelli, frutto dei «profeti» libertari del nulla, appaiono sempre più simili a varianti della robotizzata Hitlerjugend di 70 anni fa; **cresciute** senza regole e senza limiti, senza valori nelle famiglie e sopportate (e promosse) nelle scuole, queste persone incompiute “si contentano” di distruggere tutto ciò che le circonda, annoiate dall’iper-protezione, ma soprattutto contando sull’impunità, incautamente data, che rafforza la viltà e la menzogna. Una deriva “garantita” da rissosi & inaffidabili Poteri. Ma ci sono, anche e soprattutto, giovani come **Matteo Miotto** [+31-12-2010] frutto delle famiglie sane e della parrocchia feconda, che onorano il nostro Paese e indicano la direzione giusta alla Scuola: dare una solida cultura e radici morali profonde perché crescano donne ed uomini antichi, persone vere, cittadini del mondo. Matteo [=Dono di Dio], alpino italiano, martire afgano, luminoso testimone (= μάρτυρ) della sua Fede e della sua Patria.*

Il secondo articolo, segnalatoci dal Prof. F. Maceri della Facoltà Teologica della Sardegna [“Questo testo – scrive – mi interessò e lo feci circolare tra gli amici perché, a mio parere, aiutava ad equilibrare la lettura dei media che tendeva a presentare la pedofilia come

*un male che affligge prevalentemente il clero, e quello cattolico in particolare. Purtroppo il male è molto più diffuso, e chi ne fa una denuncia strumentale contribuisce a ignorarne le vere radici e dimensioni”] ci svela l’artificio e la manipolazione della notizia ad opera dei Media e la necessità di vigilare sulla informazione perché arrivi correttamente al pubblico dei fruitori. La conclusione del Prof. Introvigne è illuminante: «Davvero è questa un’ora di tenebre, che riporta alla mente la profezia di... Emiliano Avogadro della Motta (1798-1865), secondo cui alle rovine arretrate dalle ideologie laiciste avrebbe fatto seguito un’autentica “demonolatria” che si sarebbe manifestata particolarmente nell’attacco alla famiglia e alla vera nozione di matrimonio. Ristabilire la verità sociologica sui panici morali in tema di preti e pedofilia di per sé non risolve i problemi. E non ferma le lobby, ma può costituire almeno un piccolo e doveroso omaggio alla grandezza di un Pontefice [pontifex = costruttore di ponti, non di muri <n. del Red>] e di una Chiesa [Ἐκκλησία = l’insieme dei Chiamati, <n. del Red.>] feriti e calunniati perché sulla vita e la famiglia non si rassegnano a tacere». “Su ciò di cui non si può parlare, si deve tacere”, ma sulla mistificazione sistematica **non si deve tacere**. La denuncia precede e accompagna l’Annuncio: «...Veritas liberabit vos» (Io. 8,32). Ad Auschwitz è successo qualcosa che noi tutti non siamo preparati a comprendere» (Hannah Arendt).*

* * *

*In this issue we receive another contribution from Laura Tussi: **Historical Memory and Human Rights** [“the Lager is still open sore of the new millennium”, we must remind ourselves and the latest generations of the errors and horrors in the past, remote and near, so they do not recur in the future], and a reflection of Prof. M. Introvigne: **Pedophile Priests: A Moral Panic** [“The «moral panics» are not good for anyone. Distort the perception of problems and undermine the effectiveness of means intended to solve. A poor analysis can only take a bad action”].*

*In the first text emphasizes highlight the incredible interaction between victims and executioners in the “gray zone” of human boundaries: [“The lesson of the Lager is the fraternity of abjection”, appalling example of the “mystery of iniquity”. Nazism (of Holocaust) was, and remains, an attempt to clear and fierce “profilaxis” of the world by a luciferin icy madness, but all that “could not have happened, though many had not remained indifferent to look]. And it’s hard to understand in the present socio-political climate that “the lives of millions of people ended in terrible suffering and oblivion” and some would even erase the memory. Without memory there is no identity, no future for Earth. The “thanatòpolis” (Death City) of Auschwitz is, therefore, by definition, the chronotope (to be fixed in the memory of the generations) of “civilized barbarism” in the “perfect bureaucratic efficiency”. The timeless dimension of the most inhuman cruelty. Since history is a teacher of life [Historia Magistra vitae], we must know it and make it known: in the neighboring former Yugoslavia, 50 years after the 2nd World War, we saw other Auschwitz! What about the massacres and the bloody colonization (almost) uninterrupted across continents?!? The **memory** is an **inviolable right** of the Future (=our youth) that these our days chaotic and demented entrust to us, and it is an **inescapable duty** of the (adult) educators. Holocaust (= all burned) is a word to remember the victims and completely burnt offerings to the gods of the pagan peoples, it would be more correct to talk about Shoah [teach the Shoah]. The date of January 27, Day of Memory, which is intended to convey what happened to those who had not there and would never have imagined such heinous crimes and behaviors. But, here’s that other **genocides** challenges us: a) the attack on Christians in various lands of the world, b) desperate migrants seeking work, the new slaves in the globalized society of the merchants*

of goods and people; **abortion** (50 millions each year)!

And fringes of today's youth, refractory and rebellious, the result of "prophets" of the libertarian Nothing, appear more like variations of robotic Hitler's youth, 70 years ago, grown up without rules and no limits, no worth in families and borne (and promoted) in schools, these unfinished people "are satisfied" to destroy everything around them, bored by 'over-protection, but above all counting on impunity, recklessly granted, which strengthens the cowardice and deceit. A drift "guaranteed" from quarrelsome & unreliable Powers. But there are also, and above all, young men like Matteo Miotto [+31-12-2010] product of healthy families and of fruitful parish that honour our Country and show the right direction to the school: to provide a solid culture and deep moral roots so that women and men can grow "ancient" [=good old time], real people, citizens of the world. Matthew [=Gift of God], the Italian Alps, martyr Afghan, shining witness (= μάρτυρ) of his Faith and his Motherland.

The second article, to us indicated by Prof. F. Maceri of the Theological Faculty of Sardinia ["This text – writes – I was interested and I did circulate among my friends because, in my opinion, helped to balance the reading of the media who tend to have pedophilia as a disease that afflicts mainly the clergy, and Catholic in particular. Unfortunately, the evil is much more common, and who makes a complaint instrumental helps to ignore the real roots and dimensions"] reveals the artifice and manipulation of news by the media and the need of watching so that the information is properly delivered to the audience of users. The conclusion of Prof. Introvigne is enlightening: "Truly this is an hour of darkness, who brings to mind the prophecy of ... Emiliano Avogadro della Motta (1798-1865), in accordance with, that the ruins caused by secularist ideologies would follow true "demonolatry" that would manifest itself particularly in the attack on the family and the very notion of marriage. Re-establish the truth about moral panics in sociological terms of pedophile priests, of itself, does not solve the problems. It does not stop the lobbying, but may be at least a small homage to the greatness of a Pontiff [Pontifex = builder of bridges, not of walls <n. of Ed>] and of the Church [= Εκκλησία, all Called <n. of ed.>] injured and defamed because about life and family are not resigned to silence". "Worüber man nicht sprechen kann, darüber muss man schweigen" says L. Wittgenstein, but about the systematic mystification **no one must be silent**. The complaint precedes and accompanies the announcement: «...Veritas liberabit vos» (Io. 8,32).

Qualeducazione

30 anni di dialogo interculturale in Europa

Lager: piaga aperta del nuovo millennio
Memoria storica e diritti umani
La Barbarie Civilizzata

di
LAURA TUSSI

Ricordare Mauthausen e Auschwitz significa commemorare la Shoah, i forni crematori, la pianificazione di uno sterminio di massa in nome di una folle ideologia, della persecuzione di chiunque era considerato diverso per razza, religione, idee politiche, tendenze sessuali e il ricordare comporta la presa di coscienza che tutto ciò non sarebbe potuto accadere, se molti non fossero rimasti immobili e indifferenti a guardare. La memoria e la storia sono le uniche forze che possono opporsi agli orrori e agli errori degli uomini per evitarne la ripetizione.

La Shoah diviene così il paradigma storico della violazione dei diritti umani nella contemporaneità. Sono trascorsi decenni dalla liberazione di Auschwitz, ma l'interesse nei confronti del più famigerato Lager nazista non accenna a diminuire. I motivi sono l'elevatissimo numero di vittime, il numero enorme dei deportati di tutte le popolazioni europee, gli efferati crimini e l'indiscriminato sfruttamento cui furono sottoposti i prigionieri.

Auschwitz consiste in una barbarie civilizzata per la compresenza inestricabile, nel funzionamento del Lager, di perfetta efficienza burocratica e metodi moderni di sterminio accanto a procedure di eliminazione degne del più lontano medioevo barbarico. I motivi dell'attualità del Lager consistono proprio nel groviglio tra antico e mo-

derno, tra razionalità produttivistica e barbarie ancestrale. Per questi motivi il Lager è ancora piaga aperta del nuovo millennio e simbolo degli orrori del Novecento, della guerra e dei genocidi. Un uso corretto della memoria non deve limitarsi al ricordo del passato, quanto incitare ad agire nel presente per una giusta causa. Ricordare e commemorare le vittime del nazismo e del fascismo è un'azione socialmente condivisa e spesso gratificante.

Questa memoria deve stimolare ad occuparci delle ingiustizie quotidiane perpetuate intorno a noi. Occuparsi di memoria storica del nazismo significa considerare i soprusi, le ingiustizie, la condizione di chi si trova nel bisogno, nell'indigenza, di chi vive le difficoltà e le ingiustizie sociali. Attualmente occuparsi di memoria storica del nazismo significa tutelare i diritti umani degli oppressi, dei diversi, degli emarginati, degli umili, dei più deboli di cui tutti siamo parte nel tessuto sociale, comunitario e nel mondo, nel terribile deserto della sopraffazione e della violenza, dove tante voci chiedono giustizia per tutti quegli innocenti che ancora nascono solo per morire. Le testimonianze non narrano per vendetta, ma per trasformare il dolore in forza, l'odio in compassione e amore, e per ribadire con decisione come, anche in condizioni estreme, l'uomo meriti sempre di rimanere lo scopo dell'uomo.

Il problema delle circostanze storiche, materiali, tecniche, giuridiche e burocratiche in cui è avvenuto lo sterminio può attualmente considerarsi sufficientemente chiarito, mentre diversa è la situazione per quanto riguarda il significato etico e politico della Shoah e la comprensione umana di quanto avvenuto, ovvero, la sua attualità. A volte viene meno un tentativo di comprensione globale, ma anche il senso e le ragioni del comportamento dei carnefici e delle vittime e spesso le loro parole continuano ad apparire come un enigma. Occorre ascoltare la voce dei testimoni, ma anche la lacuna intestimoniabile, la presenza senza volto che ogni testimonianza necessariamente contiene, come afferma Primo Levi circa le testimonianze di coloro che hanno “toccato il fondo”, dei “musulmani”, ovvero, etimologicamente, i “sottomessi”.

In questa prospettiva, il Lager non si presenta solo come il campo della morte, ma come luogo di un esperimento ancora impensato, in cui i confini tra l'umano e l'inumano si cancellano. L'intera riflessione morale del nostro tempo, al cospetto del Lager, mostra la sua insufficienza, per lasciare apparire tra le rovine, il profilo incerto di una nuova esperienza etica come la testimonianza. La memoria storica è importante quanto la sua testimonianza, dove il passaggio dal fatto attuale e fattuale, con testimoni viventi, a fatto storico raccontato dai documenti risulta purtroppo un aspetto inevitabile.

Per questo motivo il giorno della memoria può essere uno degli strumenti adatti per fare memoria, dove spesso l'Olocausto è considerato un fatto privato, accaduto solo ad una categoria di persone ben delimitata, di qualcuno

che era diverso da altri. Questo pensiero risulta preoccupante perché con il trascorrere del tempo potrebbe condurre all'oblio.

L'Olocausto invece è un evento storico che ha coinvolto tutto e tutti ed è ineliminabile dalle coscienze e dalle attenzioni collettive e comunitarie. L'Olocausto è un'azione terribilmente efficace che alcuni uomini hanno compiuto ai danni di altri uomini, nell'indifferenza e persino nella tacita approvazione. È necessario tenere ben presente la storia della Shoah per evitare che possa ripetersi, per riconoscere ora tutte quelle vicende che la reiterano, quale pericolo sempre incombente che non riguarda solo una categoria specifica di individui, sia essa religiosa, culturale, geografica e antropologica.

In latino esistono due parole per indicare il testimone. La prima, *testis*, che significa etimologicamente colui che si pone come terzo, in un processo o in una lite tra due contendenti. La seconda, *superstes*, indica colui che ha vissuto qualcosa e ha attraversato un evento fino alla fine, potendo dunque rendere testimonianza. Risulta evidente che Primo Levi non è un terzo, ma un *superstite*, perché non è il giudizio che gli importa e sembra che gli interessi soltanto ciò che rende il giudizio impossibile, la “zona grigia” dove le vittime diventano carnefici e i carnefici vittime, in quanto vittima e carnefice sono ugualmente ignobili, dove la lezione del Lager è la fraternità dell'abiezione.

La scoperta inaudita che Levi ha fatto ad Auschwitz è l'isolamento di un nuovo elemento etico che egli chiama la “zona grigia”: lo spazio e il tempo in cui si snoda la lunga catena di congiunzione tra vittima e carnefice, dove l'oppresso

diviene oppressore e il carnefice appare a sua volta come vittima. Una grigia e incessante alchimia in cui il bene e il male e tutti gli elementi dell'etica tradizionale raggiungono il loro punto di fusione.

È una zona d'irresponsabilità che sta oltre il bene e il male, dove viene sillabata la lezione della "spaventosa indicibile e inimmaginabile banalità del male". (Arendt H.). Il 27 gennaio, data dell'abbattimento dei cancelli di Auschwitz, è il giorno della memoria, la giornata che ogni anno ricorda le persecuzioni e lo sterminio del popolo ebraico, dei deportati militari e politici e delle minoranze etniche. La giornata della memoria ricorda non solo lo sterminio del popolo ebraico, le leggi razziali, la persecuzione italiana dei cittadini ebrei, degli italiani che hanno subito la deportazione, la prigionia, la morte, ma anche coloro che, anche in schieramenti diversi, si sono opposti al progetto di sterminio totale e, a rischio della propria vita, hanno salvato altre vite e protetto i perseguitati.

In occasione del giorno della memoria si alternano ogni anno cerimonie, iniziative, incontri e momenti di narra-

zione e di riflessione, in modo particolare nelle scuole di ogni ordine e grado, su quanto è accaduto, per mantenere viva la memoria di un tragico e oscuro periodo della storia del nostro paese e dell'Europa, affinché simili accadimenti non si ripetano nel corso degli eventi. La tragedia dello sterminio di milioni di ebrei fu accompagnata dall'annientamento di zingari, omosessuali, malati di mente, oppositori politici, religiosi, e minoranze che in qualche modo disturbavano la pura razza ariana.

Così la vita di milioni di persone si è conclusa in terribili sofferenze e nell'oblio, per cui occorre porre al centro dell'attenzione commemorativa e storiografica questo lato oscuro della storia, affinché la violenza dell'intolleranza, dell'ignoranza, dell'ignominia, nel buio della civiltà non si ripetano. La memoria storica si ripropone e si ripresentifica nella lotta pacifista e non violenta, per non dimenticare, per estendere i diritti di giustizia, libertà e uguaglianza a chi non ne gode, al fine di proteggere, tutelare ed emancipare le persone più deboli e permettere ad ogni essere umano di raggiungere il diritto alla felicità.

Qualeducazione
è l'unica rivista pedagogica del centro/sud

Preti pedofili: un panico morale

di

MASSIMO INTROVIGNE

La discussione attuale sui preti pedofili – considerata dal punto di vista del sociologo – rappresenta un esempio tipico di «panico morale». Il concetto è nato negli anni '70 per spiegare come alcuni problemi siano oggetto di una «ipercostruzione sociale». Più precisamente, i «panici morali» sono stati definiti come problemi socialmente costruiti, e caratterizzati da una amplificazione sistematica dei dati reali, sia nella rappresentazione mediatica sia nella discussione politica. Altre due caratteristiche sono state citate come tipiche dei «panici morali». In primo luogo, problemi sociali che esistono da decenni sono ricostruiti nelle narrative mediatiche e politiche come «nuovi» o come oggetto di una presunta e drammatica crescita recente. In secondo luogo, la loro incidenza è esagerata da statistiche folkloriche che, benché non confermate da studi accademici, sono ripetute da un mezzo di comunicazione all'altro e possono ispirare campagne mediatiche persistenti.

Philip Jenkins ha sottolineato il ruolo nella creazione e gestione dei panici di «imprenditori morali» le cui agende non sono sempre dichiarate. I «panici morali» non fanno bene a nessuno. Distorcono la percezione dei problemi e compromettono l'efficacia delle misure che dovrebbero risolverli. A una cattiva analisi non può che seguire un cattivo intervento. Intendiamoci: i «panici morali» hanno ai loro inizi condizioni obiettive e pericoli reali. Non inventano

l'esistenza di un problema, ma ne esagerano le dimensioni statistiche. In una serie di pregevoli studi lo stesso Jenkins ha mostrato come la questione dei preti pedofili sia forse l'esempio più tipico di «panico morale». Sono presenti infatti i due elementi caratteristici: un dato reale di partenza, e un'esagerazione di questo dato ad opera di ambigui «imprenditori morali». Anzitutto, il dato reale di partenza. Esistono preti pedofili. Alcuni casi sono insieme sconvolgenti e disgustosi, hanno portato a condanne definitive e gli stessi accusati non si sono mai proclamati innocenti. Questi casi – negli Stati Uniti, in Irlanda, in Australia – spiegano le severe parole del Papa e la sua richiesta di perdono alle vittime. Anche se i casi fossero solo due – e purtroppo sono di più – sarebbero sempre due casi di troppo. Dal momento però che chiedere perdono – per quanto sia nobile e opportuno – non basta, ma occorre evitare che i casi si ripetano, non è indifferente sapere se i casi sono due, duecento o ventimila. E non è neppure irrilevante sapere se il numero di casi è più o meno numeroso tra i sacerdoti e i religiosi cattolici di quanto sia in altre categorie di persone. I sociologi sono spesso accusati di lavorare sui freddi numeri dimenticando che dietro ogni numero c'è un caso umano.

Ma i numeri, per quanto non siano sufficienti, sono necessari. Sono il presupposto di ogni analisi adeguata. Per capire come da un dato tragicamente reale si sia passati a un «panico mora-

le» è allora necessario chiedersi quanti siano i preti pedofili. I dati più completi sono stati raccolti negli Stati Uniti, dove nel 2004 la Conferenza episcopale ha commissionato uno studio indipendente al John Jay College of Criminal Justice della City University of New York, che non è un'università cattolica ed è unanimemente riconosciuta come la più autorevole istituzione accademica degli Stati Uniti in materia di criminologia. Questo studio ci dice che, dal 1950 al 2002, 4392 sacerdoti americani (su oltre 109.000) sono stati accusati di relazioni sessuali con minorenni. Di questi poco più di un centinaio sono stati condannati da tribunali civili. Il basso numero di condanne da parte dello Stato deriva da diversi fattori. In alcuni casi le vere o presunte vittime hanno denunciato sacerdoti già defunti, o erano scattati i termini della prescrizione. In altri, all'accusa e anche alla condanna canonica non corrisponde la violazione di alcuna legge civile: è il caso, per esempio, in diversi Stati americani del sacerdote che abbia una relazione con una – o anche un – minorenni oltre i 16 anni e consenziente. Ma ci sono anche stati molti casi clamorosi di sacerdoti innocenti accusati. Questi casi si sono anzi moltiplicati negli anni '90, quando alcuni studi legali hanno capito di poter strappare transazioni milionarie anche sulla base di semplici sospetti. Gli appelli alla «tolleranza zero» sono giustificati, ma non ci dovrebbe essere nessuna tolleranza neanche per chi calunnia sacerdoti innocenti. Aggiungo che per gli Stati Uniti le cifre non cambierebbero in modo significativo se si aggiungesse il periodo 2002- 2010, perché già lo studio del John Jay College notava il «declino notevolissimo» dei casi negli

anni 2000. Le nuove inchieste sono state poche, e le condanne pochissime, a causa di misure rigorose introdotte sia dai vescovi statunitensi sia dalla Santa Sede. Lo studio del John Jay College dice forse, come si legge spesso, che il 4% dei sacerdoti americani sono «pedofili»? Niente affatto. Secondo quella ricerca il 78,2% delle accuse si riferisce a minorenni che hanno superato la pubertà. *Avere rapporti sessuali con una diciassettenne non è certamente una bella cosa, tanto meno per un prete: ma non si tratta di pedofilia.* Dunque i sacerdoti accusati di effettiva pedofilia negli Stati Uniti sono 958 in 42 anni, 18 all'anno. Le condanne sono state 54, poco più di una all'anno. Il numero di condanne penali di sacerdoti e religiosi in altri Paesi è simile a quello degli Stati Uniti, anche se per nessun Paese si dispone di uno studio completo come quello del John Jay College. Si citano spesso una serie di rapporti governativi in Irlanda che definiscono «endemic» la presenza di abusi nei collegi e negli orfanotrofi (maschili) gestiti da alcune diocesi e ordini religiosi, e non vi è dubbio che casi di abusi sessuali su minori anche molto gravi in questo Paese vi siano stati. Lo spoglio sistematico di questi rapporti mostra peraltro come molte accuse riguardino l'uso di mezzi di correzione eccessivi o violenti. Il cosiddetto Rapporto Ryan del 2009 – che usa un linguaggio molto duro nei confronti della Chiesa cattolica – su 25.000 allievi di collegi, riformatori e orfanotrofi, nel periodo che esamina, riporta 253 accuse di abusi sessuali da parte di ragazzi e 128 da parte di ragazze, non tutte attribuite a sacerdoti, religiosi o religiose, di diversa natura e gravità, raramente riferite a bambini prepuberi e

che ancor più raramente hanno condotto a condanne. Le polemiche di queste ultime settimane riguardanti situazioni sorte in Germania e Austria mostrano una caratteristica tipica dei «panici morali»: si presentano come «nuovi» fatti risalenti a molti anni or sono, in alcuni casi addirittura a oltre trent'anni fa, e in parte già noti. Il fatto che – con una particolare insistenza su quanto tocca l'area geografica bavarese, da cui proviene il Papa – siano presentati sulle prime pagine dei giornali avvenimenti degli anni '80 come se fossero avvenuti ieri, e ne nascano capziose polemiche, nella forma di un attacco concentrico che ogni giorno annuncia in stile urlato nuove «scoperte», mostra bene come il «panico morale» sia promosso da «imprenditori morali» in modo organizzato e sistematico. Il caso che – come alcuni giornali hanno titolato – «coinvolge il Papa» è a suo modo da manuale. Si riferisce a un episodio (in cui un sacerdote di Essen, già colpevole di abusi, fu accolto nell'arcidiocesi di Monaco e Frisinga, di cui era arcivescovo l'attuale Pontefice) che risale infatti al **1980**. Il caso è emerso nel 1985 ed è stato giudicato da un tribunale tedesco nel 1986, accertando tra l'altro che la decisione di accogliere nell'arcidiocesi il sacerdote in questione non era stata presa dal cardinale Ratzinger e non gli era neppure nota, il che non è strano in una grande diocesi con una complessa burocrazia. Perché oggi un quotidiano tedesco decida di riesumare il caso, e sbatterlo in prima pagina 24 anni dopo la sentenza, dovrebbe essere messo in questione. Una domanda sgradevole – perché il semplice porla sembra difensivo, e non consola le vittime – ma importante è se essere un prete cattolico sia una condi-

zione che comporta un rischio di diventare pedofilo o di abusare sessualmente di minori – le due cose, come si è visto, non coincidono perché chi abusa di una sedicenne non è un pedofilo – più elevato rispetto al resto della popolazione. Rispondere a questa domanda è fondamentale per scoprire le cause del fenomeno e quindi per prevenirlo. Secondo gli studi di Jenkins, se si paragona la Chiesa cattolica degli Stati Uniti alle principali denominazioni protestanti si scopre che la presenza di pedofili è - a seconda delle denominazioni - da due a 10 volte più alta tra i pastori protestanti rispetto ai preti cattolici. La questione è rilevante perché mostra che il problema non è il celibato: la maggior parte dei pastori protestanti è sposata. Nello stesso periodo in cui un centinaio di sacerdoti americani era condannato per abusi sessuali su minori, il numero di professori di ginnastica e allenatori di squadre sportive giovanili – anche questi in grande maggioranza sposati – giudicato colpevole dello stesso reato dai tribunali statunitensi sfiorava i *seimila*.

Gli esempi potrebbero continuare, e non solo negli Stati Uniti. Soprattutto, stando ai periodici rapporti del governo americano, due terzi circa delle molestie sessuali su minori non vengono da estranei o da educatori – preti e pastori protestanti compresi – ma da familiari: patrigni, zii, cugini, fratelli e purtroppo anche genitori. Dati simili esistono per numerosi altri Paesi. Per quanto sia poco politicamente corretto dirlo, c'è un dato assai più significativo: *per oltre l'80% i pedofili sono omosessuali*, maschi che abusano di altri maschi. E – per citare ancora una volta Jenkins – oltre il 90% dei sacerdoti

cattolici condannati per abusi sessuali su minori e pedofilia è omosessuale. Se nella Chiesa cattolica può esserci stato effettivamente un problema, questo non riguarda il celibato ma una certa tolleranza dell'omosessualità, in particolare nei seminari negli anni Settanta, quando veniva ordinata la grande maggioranza di sacerdoti poi condannati per gli abusi. È un problema che Benedetto XVI sta vigorosamente correggendo. Più in generale il ritorno alla morale, alla disciplina ascetica, alla meditazione sulla vera, grande natura del **sacerdozio** sono l'antidoto ultimo alle tragedie vere della pedofilia. Anche a questo deve servire l'Anno sacerdotale. Rispetto al 2006 – quando la Bbc mandò in onda il documentario- spazzatura del parlamentare irlandese e attivista omosessuale Colm O'Gorman – e al 2007 – quando Santoro ne propose la versione italiana su Annozero – non c'è, in realtà, molto di nuovo, fatta salva l'accre-

sciuta severità e vigilanza della Chiesa. I casi dolorosi di cui più si parla in queste settimane non sono sempre inventati, ma risalgono appunto a venti o anche a trent'anni fa. O, forse, qualche cosa di nuovo c'è. Perché riesumare nel 2010 casi vecchi o molto spesso già noti, al ritmo di uno al giorno, attaccando sempre più direttamente il Papa – un attacco, per di più, paradossale se si considera la grandissima severità del cardinale Ratzinger prima e di Benedetto XVI poi su questo tema?

Gli «imprenditori morali» che organizzano il panico hanno un'agenda che emerge sempre più chiaramente, e che non ha veramente al suo centro la protezione dei bambini. La lettura di certi articoli ci mostra come lobby molto potenti cercano di squalificare preventivamente la voce della Chiesa con l'accusa più infamante e oggi purtroppo anche più facile, quella di favorire o tollerare la pedofilia.

*Chiedi il fascicolo 76 di **Qualeducazione**
versando 6 euro sul ccp n. **11747870**
intestato a Pellegrini editore*

Questa rubrica nasce dall'esigenza di portare l'effettiva attività professionale degli educatori e dei pedagogisti dentro il dibattito nazionale per descrivere in che modo e in quali ambiti, operano i laureati del settore. La comunicazione oggi è indubbiamente più diretta e dinamica e si sviluppa attraverso mezzi quali mailing list, forum, fb, skype più cogenti alla lettura frammentata e veloce, allo zapping tipico dei frequentatori di internet; ma nonostante questa convinzione riteniamo importante lasciare traccia delle nostre riflessioni anche sulla carta stampata, perché riconosciamo che il virtuale non fa ancora "storia", non lascia tracce evidenti, non consente la riflessione a posteriori, non crea stratificazioni di saperi, ma tutto viene letto/bruciato con voracità. Il motivo che quindi mi ha spinto ad accettare di collaborare in questo progetto editoriale sta proprio nella voglia di mostrare in quali ambiti lavorativi il laureato di area pedagogica riesce a spendere i propri anni di studio. La domanda che sorge spontanea è "perché c'è la necessità di parlare del nostro lavoro?" La motivazione va ricercata nel fatto che la nostra professione non ha ancora dei confini ben delineati.

Pertanto ritengo sia necessario, in questo contesto, delineare i tre principali presupposti, a mio avviso necessari, per definire una professione: un corpo di teorie ben strutturate, il riconoscimento della professione all'interno della società e un ambito ben definito nel quale operare.

Questi tre elementi fanno, di un lavoro, una professione riconosciuta. Per educatori e pedagogisti questi requisiti non sono soddisfatti o lo sono solo in parte. La teoria viene ampiamente trattata in ambito universitario. In questa sede, negli ultimi anni, appare evidente il tentativo di evoluzione che sta portando ad una trasformazione, talmente radicale, da dare l'impressione, che la pedagogia non sia più una scienza specifica, ma stia piuttosto diventando una disciplina priva di un ambito proprio e reale, nel quale attuarsi. La pedagogia viene messa al servizio di altri corsi di studio nella quale viene inserita, ma senza specificità, senza una sua propria e dignitosa dimensione, autonoma e professionalmente rilevante.

Se prima la laurea in pedagogia dava sbocchi nella scuola di vario ordine e grado, oggi questo non è più previsto; se prima un pedagogista era un formatore, oggi nasce un indirizzo specifico per questa professione; se prima la facoltà dava al mercato del lavoro degli educatori, oggi non ci possiamo più definire tali perché sono educatori professionali solo quelli che escono dalla facoltà di medicina, che strano paradosso!!

E' questa una realtà che toglie il sorriso a tutti quei pedagogisti ed a quegli educatori che lavorano quotidianamente nella società e che vedono la loro identità trasformarsi, sbriciolarsi in tanti piccoli frammenti che difficilmente trovano riconoscimento (filiera).

Emerge così il secondo requisito della professione: il riconoscimento a livello sociale.

La stragrande maggioranza dei laureati vive quotidianamente una crisi di identità dettata dal fatto che quando ci si presenta come PEDAGOGISTI la risposta che se ne riceve è uno sguardo perplesso ed interrogativo, accompagnato dall'ormai celebre domanda "Cioè?".

Essere costretti a spiegare il contenuto della propria professione è un chiaro segnale che, all'interno della società, il pedagogista non è conosciuto né riconosciuto come parte utile alla soluzione dei problemi della collettività.

Questo è strettamente legato al fatto che né il pedagogista né l'educatore, che escono dalla

nostra facoltà, hanno uno specifico ambito di lavoro: queste figure sono prive di uno sbocco definito nel mercato delle professioni.

Certo si può obiettare che ognuno può costruirsi la propria professionalità, ognuno può ricavarsi il proprio spazio. Ma la risposta è che non si creano spazi nei quali possono accedere coloro che hanno le stesse caratteristiche a livello di formazione se non si difende la professione, e questo vale ancora di più in Italia in cui gli Ordini Professionali e gli Albi Professionali stravolgono le regole di mercato impedendo la libera circolazione di professionisti e di idee; quello che si riesce a creare sono solo piccole nicchie di mercato, in cui il singolo professionista, qualora ne abbia le capacità, riesce a ricavarsi all'interno della propria realtà territoriale, che lo accetta a fatica, uno spazio.

Come professionisti, come educatori e come pedagogisti non possiamo accettare questo stato di cose. Se è vero che ogni dimensione umana deve avere la sua scienza specifica Noi riteniamo che la scienza della realtà educativa non possa che essere la pedagogia.

Chi si dovrebbe occupare di progetti educativi, di percorsi individualizzati, di educazione degli adulti, di educazione allo studio, allo sport, alla salute... se non il pedagogista?

Ma l'elemento che lascia più attoniti è il rapporto pedagogista - scuola e educatore - scuola. Chiunque sembra più qualificato di un pedagogista per creare progetti educativi per ragazzi con difficoltà nell'apprendimento o con difficoltà educative, che non sono sempre da catalogare come patologie! Così una modalità di lavoro costruttiva, positiva, che pone l'essere umano, e non le sue patologie, al centro dell'operare, viene rimpiazzata da paradigmi centrati su concetti lontani dalla pedagogia come malattia/cura, disagio/patologia, diagnosi/terapia sempre più di moda tra gli insegnanti anche delle scuole d'infanzia.

In molti casi, situazioni di disagio possono essere risolte lavorando sulle reti sociali che si sviluppano intorno ai soggetti: la famiglia, gli insegnanti, la scuola, il gruppo dei pari...

Ma risulta estremamente difficile lavorare in contesti che si oppongono all'ottica pedagogica in favore di altre visioni che hanno però il grande vantaggio di essere schematiche e meno coinvolgenti sul piano dell'impegno di energie e risorse. Sì, l'ottica pedagogica porta ad un percorso più lento, che si sviluppa sui ritmi naturali dell'uomo non promettendo miracoli educativi ma piccoli e costanti cambiamenti che si radicano nella persona diventando permanenti.

Ed ora consentitemi un'ultima considerazione, prima di lasciarvi alla lettura di esperienze di lavoro diretto, sperando che possano, queste, dare entusiasmo a chi vuole intraprendere questo nobile e antichissimo mestiere: la riforma dell'istruzione.

Ma in questo caso lancio solo una provocazione... chi affianca il Ministro nel costruire questa riforma? Potremmo aspettarci che almeno in questa sede la figura del pedagogista venga ritenuta utile ed in grado fare proposte?? Ebbene no! La professionalità ritenuta più adatta per questa riforma è quella dell'ingegnere. Non è mia intenzione criticare le capacità personali della persona ma voi chiamereste un pedagogista per costruire un ponte?

Buona lettura.

**Qualeducazione per un dialogo libero delle culture europee tra
convegno internazionale e l'altro della Fondazione Gianfrancesco
Serio, centro di promozione della cultura della pace**

La pedagogia nell'estate dei ragazzi

di

ELENA RAVAZZOLO

L'estate di molti bambini e ragazzi si snoda tra vacanze e attività proposte da diversi tipi di strutture e organizzazioni. In questo lungo periodo di pausa dalla scuola, dalle attività sportive o dalle lezioni di vario genere, viene a collocarsi una forte opportunità pedagogica: il centro estivo. In questa proposta il gioco e l'attività principale tra le aspettative sia dei partecipanti che dei genitori.

“Gioco e piacere sono spesso, ancora oggi, contrapposti a sforzo e apprendimento; il gioco, attività libera, gratuita per definizione, non può avere il suo posto laddove presenza, orari e programmi sono fissati”, (*Jeu et plaisir sont souvent, encore aujourd'hui, opposés à effort et apprentissage ; le jeu, activité libre, gratuite, par définition, ne pouvant avoir sa place là où présence, horaires, programmes sont contraints.* Evelyne Vauthier, Cahier pédagogiques N°448).

Ma questa concezione comune non è sempre vera. Infatti il gioco, per il partecipante, è un momento importante nella crescita e nello sviluppo. In questa occasione le opportunità che vengono fornite, danno la possibilità di sperimentare nuovi territori che conducono ad una scoperta delle proprie capacità, dei propri limiti, dei propri punti di forza e di debolezza.

Il gioco, in tutte le sue forme simboliche, drammatiche, individuali, costruttive, scientifiche, assume una valenza educativa determinante nel pro-

cesso di evoluzione dall'infanzia all'età adulta.

Il gioco è per sua natura e per suo statuto educante; e infatti attraverso di esso che il soggetto impara a conoscere il mondo, a sperimentare il valore delle regole, a stare con gli altri, a gestire le proprie emozioni, a scoprire nuovi percorsi di autonomia e a sperimentare per tentativi ed errori le convinzioni sulle cose e sugli altri.

L'attività ludica e più che un semplice divertimento: in realtà, essa è qualcosa di spontaneo e automotivato e costituisce un mezzo attraverso il quale l'ambiente viene sperimentato e conosciuto, la realtà viene manipolata e trasformata. Ancora, il gioco è campo privilegiato di osservazione in quanto, per la spontaneità che lo contraddistingue, costituisce un contesto valido nel quale è possibile osservare vari e diversi stili individuali nonché peculiarità attinenti ad ogni singolo soggetto.

Insomma, esso si rivela prezioso alleato per l'adulto, sia esso genitore o insegnante per avere una più approfondita conoscenza del fanciullo e orientare più efficacemente la sua azione educativa.

Nei centri estivi, i partecipanti hanno la possibilità di scoprirsi confrontandosi continuamente con i loro coetanei. In questo modo imparano oltre che a conoscere se stessi, le proprie capacità mediante attività basate sulla socializzazione e sulla condivisione di spazi, obiettivi e finalità, anche a va-

lorizzare una diversa gestione del loro tempo. Attraverso le attività le giornate sono scandite da ritmi adeguati a ciascun arco di età e all'ambiente a disposizione.

Ma senza un progetto di fondo, un filo conduttore che intessa le varie proposte, il centro estivo non raggiunge gli obiettivi pedagogici che ci si va a prefiggere.

Per il pedagogo la costruzione di un progetto di questo tipo diventa occasione per la trasmissione di contenuti attraverso modalità operative specifiche. Le proposte ludiche possono diventare occasione per trasmettere contenuti di ogni tipo. Qualsiasi gioco può trasformarsi e diventare veicolo di contenuti ed essere un modo alternativo per la trasmissione di conoscenze che poi, i partecipanti, incontreranno in altri contesti come ad esempio quello scolastico. Non a caso nei progetti già realizzati le tematiche scelte sono state proprio quelle che nel contesto scolastico risultano più "difficili" per i bambini e i ragazzi: la storia, la geografia o il mondo dei miti greci. Inoltre non va tralasciata l'importanza dell'educazione ambientale che diventa un motivo dominante nella scelta delle modalità di realizzazione sia dei giochi che dei laboratori previsti.

Il centro estivo viene quindi ad acquisire un alto valore educativo che si basa su proposte ponderate all'insegna del divertimento. Le varie fasi della progettazione richiedono i seguenti elementi: uno sfondo integratore, dei laboratori e delle giornate speciali.

Lo sfondo integratore ha il preciso obiettivo di collegare argomenti a volte molto diversi.

Se il tema dell'estate e la geografia

umana, il pretesto diventa un gioco di strategia in cui i partecipanti sono impegnati nella costruzione di un insieme di villaggi; se il tema e la geografia politica, il pretesto e la mappatura dei paesi e dei popoli fatta da extraterrestri che chiedono ai bambini di sostituire il loro equipaggio affetto da una grave malattia curabile solo con un antidoto speciale accumulabile con i punti gioia; se il tema e la storia, il filo conduttore è l'insieme delle vicissitudini di due fratelli che raccontano i loro viaggi nel tempo; se il tema sono miti e leggende del mondo greco, la ricostruzione del libro dei miti da parte di una bambina, che lo ha precedentemente ridotto in brandelli, può diventare l'asse intorno a cui programmare tutte le attività.

Questi esempi, di tematiche di fondo, vengono presentati dagli educatori attraverso scenette che rendono la trasmissione del messaggio immediata e facile da memorizzare. Il passo successivo è l'ambientazione dei giochi proposti che viene creata riprendendo l'argomento presentato durante la scenetta. L'effetto di questa operazione va a rafforzare la memorizzazione dei contenuti proposti: vivere l'argomento giocando, rende l'apprendimento più efficace ed ha l'effetto di creare un'esperienza che poi, nel momento in cui a scuola dovranno affrontare lo stesso tema, diventerà la base su cui collocare altre conoscenze più approfondite e dettagliate.

La seconda parte della mattinata è dedicata ai **laboratori** come strumenti pedagogici indispensabili.

Primo tra tutti il laboratorio dei materiali poveri dove viene proposta la costruzione di giocattoli o di oggetti, legati alla storia presentata il mattino, con materiali di recupero; e una pro-

posta di educazione ambientale, uno strumento per rileggere l'ambiente che ci circonda.

Utilizzare materiali poveri per realizzare giocattoli riscuote sempre una risposta molto positiva da parte dei bambini che, abituati al rigido stereotipo dei giocattoli acquistati e a volte alienanti, hanno la possibilità di ritrovarsi a contatto di un mondo completamente diverso, di scoprire la flessibilità di materiali non strutturati; anche la necessità di trovare soluzioni tecniche durante la costruzione aiuta a capire che la realtà può essere modificata.

Di tutt'altro genere lo spazio dedicato ai **laboratori teatrali e del far finta**: considerando che *l'essere umano ha, tra le sue capacità, la creatività, che nasce nella prima infanzia e si mantiene più o meno viva nell'arco di tutta una vita* (Chesner, 2007), si va a creare uno spazio per esplorarla e svilupparla. Un laboratorio teatrale può essere un ottimo strumento per scoprire e gustare la creatività nel contesto di un gruppo ma non bisogna dimenticare che *il motivo più importante per lavorare con il teatro creativo rimane il divertimento* (Chesner, 2007). Naturalmente non pochi sono i benefici che variano a seconda dei partecipanti, del contesto e degli obiettivi del gruppo.

Ecco alcuni tra gli obiettivi più importanti: *aiutare il gruppo ad essere più coeso; aumentare la tolleranza, il rispetto e la comprensione tra i suoi componenti; migliorare l'autostima individuale e la capacità di comunicare; scoprire le proprie emozioni; sviluppare abilità sociali, fisiche, verbali; sviluppare la spontaneità; migliorare le capacità di compiere scelte; sviluppare l'immaginazione e la capacità di giocare* (Chesner, 2007).

All'interno dei laboratori teatrali grande spazio viene dato al **processo del far finta**: *l'immaginazione è una delle grandi risorse umane poco utilizzate nell'arco della crescita per apprendere, per sviluppare una consapevolezza di sé o semplicemente per godere delle proprie capacità creative* (Singer e Singer, 2007). Questo tipo di laboratorio permette di rivivere il tema proposto ambientando (facendo finta) la storia ai nostri giorni, rivivendola trasferendo ogni contenuto in giochi ambientati nel presente ma "facendo finta" di essere nel passato.

Attraverso i giochi di finzione andiamo a lavorare su diverse aree:

area emotiva: riconoscere, capire, interpretare e comunicare i sentimenti attraverso le espressioni del viso e del corpo intero;

area creativa: alimentare la naturale predisposizione all'esplorazione e alla curiosità;

area motoria: sviluppare la fiducia in sé stessi e il senso di padronanza e di competenza;

area sensoriale: stimolare l'immaginazione attraverso la consapevolezza sensoriale;

area sociale: imparare ad andare d'accordo con gli altri, imparare a comportarsi in maniera adeguata, imparare a diventare membri interdipendenti di una comunità, imparare a conoscere i ruoli e le funzioni degli individui nella società, imparare ad adattarsi alle nuove situazioni;

area cognitiva e comunicazione: espandere il vocabolario e incoraggiare scelte lessicali originali ed espressive, conoscere la natura e i fenomeni naturali, capire o ampliare le sequenze logiche (Singer e Singer, 2007).

Una proposta di centro estivo non è completa se non comprende delle **giornate speciali** come quella dedicata alla caccia al tesoro, agli animali, all'escursione o alla bicicletta. **caccia al tesoro** finalizzata alla scoperta del territorio in cui si vive.

Questo gioco può essere organizzato per immagini in modo da permettere alla memoria dei ragazzi di riconoscere nelle fotografie proposte palazzi, vie, indicazioni e cartelli magari prevedendo il coinvolgimento di agenti del territorio come la biblioteca, le istituzioni o i negozianti.

Questo tipo di proposta pone i ragazzi davanti a diverse difficoltà: la comunicazione nel gruppo, la comprensione tra i membri, il rispetto dei limiti altrui e la gestione degli spostamenti nell'ambiente di gioco. Tutti elementi di crescita e di scoperta sia individuale che sociale.

EDUCAZIONE CINOFILA: questa giornata ha come obiettivi lo sviluppo di una coscienza ecologica (rapporto con l'ambiente) e bioetica (rapporto con la vita) attraverso il canale privilegiato degli animali e l'acquisizione di conoscenze di base sul comportamento animale.

Il rapporto uomo-animale è oggetto di sempre maggiore interesse. È ormai riconosciuta la valenza psicologica, pedagogica e terapeutica degli animali da compagnia, ma l'aumento del numero degli animali che vivono in famiglia, particolarmente in ambiente urbano, accentua sempre di più la necessità di stabilire un corretto criterio di gestione e di cura del proprio animale al fine di far fronte ai relativi aspetti igienico-sanitari e di civile convivenza. Questa giornata speciale ha come obiettivo educativo di fornire al ragazzo gli

strumenti conoscitivi per migliorare il proprio rapporto con gli animali e poterne godere.

ESCURSIONE è un'esperienza importante perché dà l'opportunità, ai partecipanti, di misurare i loro limiti in un ambiente non strutturato. Bambini e ragazzi sono impegnati in attività sportive realizzate all'interno di strutture e tempi ben definiti. Il fatto di affrontare un percorso in montagna di cui non conoscono la difficoltà, la lunghezza e la durata li mette di fronte alla necessità di scoprire se saranno in grado di farcela. Questa osservazione, che sembra semplicistica, in realtà crea in alcuni ragazzi un'ondata di panico e disperazione. Ma il fatto di condividere questo stato d'animo con molti altri coetanei, rende vero il detto "mal comune, mezzo gaudio" e mette in moto il principio di solidarietà per cui, quelli più "esperti", insegnano a quelli "meno esperti" creando un clima di aiuto, elemento necessario alla crescita e al superamento dei limiti personali percepiti.

BICICLETTATA è uno degli appuntamenti più attesi del progetto. Per la sua realizzazione vengono coinvolte anche le forze dell'ordine in modo da rendere sicuro lo spostamento di un grosso numero di partecipanti. In questo caso, più che in ogni altra attività proposta, viene sottolineata la necessità del rispetto delle regole. La lunghezza del percorso varia dai 3 ai 5 chilometri. Poiché i centri coinvolti nell'esperienza sono più di uno, la bicicletta viene organizzata in modo tale che il gruppo si ingrossa strada facendo in quanto, il centro più lontano, passa a prendere i partecipanti dei centri più vicini al punto di arrivo.

In questo modo risulta necessario mantenere l'ordine lungo il percorso e

tarare la velocità di marcia sulle energie dei più piccoli. È incredibile come anche in questa occasione scatti la responsabilità dei più grandi nei confronti dei più piccoli, passaggio, questo, che mette in luce le caratteristiche di molti ragazzi che si scoprono più ricchi di risorse, rispetto a quanto essi stessi crederessero.

Dopo questa descrizione sulle attività realizzabili in un centro estivo si può chiudere una prima riflessione sull'affermazione di Giordan e Saltet che sostengono l'importanza di apprendere ad apprendere. Misurarsi di fronte ai propri coetanei in proposte ludiche pedagogicamente organizzate, significa avere la possibilità di apprendere le modalità con cui ognuno di noi può apprendere, ossia prendere coscienza del modo in cui impariamo e utilizzarlo, successivamente, in contesti diversi; ma significa anche apprendere contenuti con modalità alternative che, richiedendo il totale coinvolgimento fisico, vanno a piantare le loro radici nell'esperienza che diventa patrimonio personale indelebile.

Il lungo periodo estivo non deve diventare lo spazio dell'oblio ma dovrebbe essere un'occasione per sperimentare modalità diverse di apprendimen-

to. Per riprendere il concetto di Evelyn Vauthier proposto all'inizio, il gioco può essere una delle modalità di apprendimento *un "trucco" per guadagnare del tempo e facilitarsi la vita* (Giordan – Saltet, 2007). Ma lo stesso Rousseau sostiene l'apprendimento dall'esperienza e pure Dewey individua nell'esperienza il punto da cui nasce il pensiero dell'individuo. La pedagogia nell'estate dei ragazzi ha il compito di ridefinire il significato del gioco come esperienza di apprendimento che maggiormente si adatta al linguaggio dei bambini e dei ragazzi.

BIBLIOGRAFIA:

- Andre Giordan et Jerome Saltet, *Apprendre à apprendre*, Paris, E.J.L., 2007
- Evelyne Vauthier, *"Le jeu en classe" Un mode d'apprentissage efficace*, Cahier pedagogiques N°448, Paris Crap, 2006
- Anna Chesner, *Il laboratorio delle attività teatrali, espressività e drammatizzazione dai prerequisiti a Shakespeare*, Trento, Erikson, 2007
- Umberto Carbone e Micaela Coralli, *Il laboratorio dei materiali poveri, Riutilizzo, manipolazione, espressività*, Trento, Erikson, 2008
- Dorothy G. Singer e Jerome L. Singer, *Laboratorio del far finta, Giochi e attività per sviluppare l'immaginazione*, Trento, Erikson, 2007

Visita i nostri siti sempre aggiornati:

www.pellegrinieditore.it

www.pellegrinilibri.it

www.progettolegalita.org

www.associazionegianfrancescoserio.it

qualeducazione@pellegrinieditore.it

g.serio@aliceposta.it

La Pedagogia tra sostegno e riabilitazione

di

GIUSEPPE BARBARINO E ANTONIO D'AQUINO

La Pedagogia, intervenendo nell'ambito della riabilitazione, si propone di migliorare la qualità della vita del soggetto con disabilità dando dignità e senso alla sua esistenza. Il presente lavoro si propone di raccontare l'esperienza pedagogica di un incontro fondamentale, l'incontro tra il professionista dell'educazione e la persona vincolata dal ritardo mentale grave che attraversa il soggetto nella totalità delle sue espressioni e nella progettualità della sua vita.

Camminando per i corridoi di un centro per disabili mentali e riflettendo sulla condizione dei soggetti con gravi deficit sono tanti gli interrogativi che affollano la mente dell'operatore: "*Chi sono i disabili gravi? Cosa significa grave accanto al termine disabilità?...*" ed è forte il contrasto tra le aspettative di intervento dedotte dai manuali accademici e la realtà nuda così come si mostra una volta in contatto con le diverse umanità. Sguardi spenti, voci silenziose, movimenti del corpo incontrollati, ripetitivi e privi di finalità, l'acre odore della sofferenza che non invade solo le narici... e questo il regno del "non-senso", dove parlare di riabilitazione potrebbe sembrare utopia. E allora come intervenire, quale indirizzo dare ad un agire educativo intenzionale, consapevole del labile confine e dei "limiti" del comune pensare?

Recita la pedagogia ermeneutica che *Aliquid stat pro aliquo*, ovvero "la differenza cela sempre la profondità del-

la persona e ne rende esplicita la singolarità". Per condividere uno spazio di vita/lavoro, occorre mettersi in una condizione di ascolto paziente, accogliente e costante. Solo vivendo insieme con il disabile si possono oltrepassare i limiti della sterile simpatia; solo riconoscendo la nostra intima disabilità si può capire come e quanto può essere pesante e vincolante una certa condizione. Occorre un metodo di intervento incisivo che ponga al centro dell'attenzione terapeutica il soggetto nella sua assoluta interezza e la cura educativa attorno. È infatti la persona nella sua piena totalità a chiedere aiuto e non la patologia.

Le attività svolte all'interno del progetto riabilitativo devono costituire le basi per affrontare il disagio con una consapevolezza rinnovata: favorire l'instaurazione di una relazione di autenticità vivendo l'incontro con la sofferenza a mani nude, senza pregiudizi o false ipocrisie; affrontare di petto i silenzi e le ragioni dell'altro; dare voce e movimento all'inerzia incombente; differenziare gli spazi di lavoro per uniformare le occasioni di apprendimento, produrre risultati tangibili che danno senso ad un agire intenzionale e responsabile capace di trovare nell'autocritica i presupposti della crescita. Occorre codificare una metodologia di intervento chiara ed efficace che noi abbiamo individuato in un percorso articolato in tre momenti.

1. Pre-Test: Ambientamento e Confidenza.

Si parte dall'analisi del caso attraverso la lettura e il confronto sulla cartella clinica per poi pervenire gradualmente alla conoscenza diretta del soggetto e alla strutturazione di un setting di lavoro adeguato. In questa fase risulta indispensabile valorizzare variabili educative come il contatto, la confidenza e l'incontro tra l'operatore e l'utente per costruire una relazione empatica ed edificante. La relazione e anche spazio, per cui il setting educativo deve essere organizzato su misura dell'utente per favorire la familiarità, la regolarità, la fiducia e quindi *l'incontro*.

2. Applicazione Test ed elaborazione del P.T.E.

La fase di valutazione prevede l'applicazione di due test diversi e complementari tra loro: uno normativo che permette all'operatore e all'équipe di ricavare dati quantitativi su abilità di base e cognitive; l'altro criteriale che indica l'idoneità dei singoli soggetti per particolari programmi riabilitativi e specifica al contempo gli obiettivi stabiliti per l'intervento educativo. Quindi, dopo un'attenta lettura e analisi del caso specifico, è possibile elaborare il *Piano Terapeutico Educativo*.

Il P.T.E. è uno strumento tecnico-operativo che si propone di ricercare, individuare, e definire percorsi educativi nuovi e specifici per ciascun utente e valorizzarne abilità residue, bisogni personali e sociorelazionali.

3. L'intervento pedagogico

Il metodo di intervento utilizzato è il *C.R.E.A. (Cognitivo Relazionale per l'Educazione Applicata)* che noi stessi

abbiamo ideato e sperimentato a partire dall'Agosto del 2008 tramite il quale si vuole dare un'impronta pragmatica e scientifica alle teorie umanistiche inerenti la riabilitazione. Questo metodo è caratterizzato essenzialmente dall'applicazione concreta di assunti teorici tratti dalla scienza pedagogica e si fonda su tre componenti:

Relazione, Comunicazione e Apprendimento, tra loro collegati secondo una logica di tipo circolare e complementare.

Per un corretto funzionamento del percorso e quindi del metodo, è necessario:

- Strutturare gli ambienti e gli spazi di lavoro in modo tale che le varie attività svolte permettano al soggetto di fare esperienza e acquisire piccole ma concrete abilità specifiche, in grado di restituire quelle funzionalità necessarie ad un'adeguata fruizione delle proprie potenzialità;

- Adeguare la stimolazione sensoriale sintonizzandola con le peculiarità della persona e dell'ambiente;

- Puntualizzare la risposta educativa (offrire all'utente risposte chiare e adeguate rispetto alla manifestazione quotidiana di un bisogno, ponendo particolare attenzione alla verità e/o alla fattibilità delle ricompense/promesse elargite);

- Strutturare attività educative rispondenti agli stili di apprendimento individuali (intelligenza artistica, logico-matematica, musicale, spaziale, ecc...), tramite la realizzazione di laboratori settoriali quali: Arti espressive, Comunicazione, Spazio e Tempo e Stimolazione sensoriale integrata.

Un metodo, infine, *specifico* per persone con disabilità intellettive gravi,

educativo perché presuppone un percorso di crescita ed *efficace* in quanto funzionale e multicomponentiale, in grado di tradurre **l'esperienza vissuta** in assunti teorici ben definiti, pedagogicamente significativi e scientificamente condivisibili.

BIBLIOGRAFIA

Carozza P., *Principi di riabilitazione psichiatrica*, Franco Angeli, Milano, 2006.

Cottini L., *Strategie per l'apprendimento dell'handicappato mentale*, Franco Angeli, Milano, 2002.

Gardner H., *Formae mentis: saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, tr. it., Feltrinelli, Milano, 1987.

Kiernan C., Jones M., *Test BAB - Test di valutazione per l'handicappato grave*, Erickson, Trento, 1994.

OMS, *Classificazione internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF)*, Erickson, Trento, 2001.

ONU, *Convenzione Internazionale dei Diritti delle Persone con Disabilità*, Erickson, Trento, 2008.

Polster E., Polster M., *Terapia della Gestalt Integrata*, Giuffrè, Milano, 1986.

Salmeri S., *I percorsi della differenza*, Bonanno, Catania, 2003.

Salonia G., *Tempi e modi di contatto*, in: Quaderni di Gestalt, n. 8/9, Zangara, Siracusa, 1989.

La fiaba: uno spazio potenziale per la cura di sé

di

ELISABETTA ROSSINI E ELENA URSO

Nel nostro lavoro di consulenti pedagogiche e centrale la relazione e ciò che in essa si costruisce in maniera condivisa e dialogante.

Le persone che si rivolgono a noi hanno problemi di relazione, comunicazione o stanno vivendo un momento particolare e delicato della loro esistenza per cui ritengono di avere bisogno di un sostegno o di un aiuto.

L'obiettivo è di attivare le risorse che, anche se non sono evidenti, sono già presenti in chi ci chiede aiuto. Risorse tali da favorire il cambiamento attraverso l'acquisizione di strumenti che lo rendano autonomo, «consapevole e libero per la propria cura»¹.

E noi aggiungiamo che solo così sarà capace di conservare queste nuove competenze per utilizzarle anche a distan-

za di tempo, nel momento in cui se ne presentasse la necessità.

Ciò che proponiamo è di lavorare e affrontare il malessere attraverso l'auto-narrazione e la lettura di testi, soprattutto fiabe.

Mediante la narrazione di sé e la lettura di fiabe possiamo assistere al modificarsi continuo della relazione che si crea tra noi e i nostri clienti, ponendo al centro di essa le parole che non sonoornamenti, ne sono pacchetti attraverso i quali l'informazione è trasportata....², ma che possiedono la capacità straordinaria ed estremamente feconda di creare le esperienze che saranno vissute, interpretate e che porteranno ai cambiamenti necessari per ritrovare e rinnovare il proprio benessere. Questo avviene perché le parole non ripresenta-

no qualcosa che è già accaduto in modo sterile e asettico, ma hanno la forza di creare qualcosa che accade e si presenta per la prima volta in ogni esperienza del colloquio.

Il colloquio trasporta noi e il cliente in un luogo popolato da pensieri e sensazioni passeggeri e a volte sfuggenti. È un luogo in cui è difficile ascoltare una voce e dare voce al linguaggio ed è simile allo spazio potenziale definito così da Winnicott: spazio che «non è all'interno... e non è neppure al di fuori»³; e quindi un luogo di confine e di intersezione.

Nel momento in cui all'interno del colloquio si presenta un blocco comunicativo utilizziamo la lettura di fiabe, che contengono in sé un linguaggio metaforico e ricco di immagini e che aiutano a parlare di sé stessi in maniera indiretta e non immediatamente esposta.

Durante un percorso di consulenza con un adolescente di 16 anni, inviato dai genitori molto preoccupati perché «non studiava ed era diventato ingestibile», ci siamo trovate a un punto di non comunicazione.

Difatti, durante i colloqui il ragazzo mentiva su ogni argomento, da un lato per soddisfare standard di desiderabilità sociale, dall'altro per evitare argomenti per lui pruriginosi.

Abbiamo allora deciso di iniziare un nuovo colloquio con la lettura di una fiaba per riuscire a entrare in comunicazione con lui e a farlo parlare di sé, dei suoi desideri e delle sue paure in modo indiretto, come se parlasse di altri.

Il nucleo della fiaba aveva al centro il tema dell'abbandono dell'infanzia con tutto il portato di suggestioni, desideri e paure.

Abbiamo scelto, dal libro *Il bambino*

nascosto di Alba Marcoli, la fiaba intitolata *Il salmone con gli occhiali*⁴; il racconto descrive le paure e le resistenze di un giovane salmone ad affrontare il lungo viaggio verso il mare per deporre le uova e il ritorno controcorrente alla sorgente da cui è partito.

Il cambiamento: il passaggio dall'infanzia all'adolescenza e uno dei compiti evolutivi fondamentali di questa età. L'acquisizione di nuove abilità e la perdita di sicurezze precedenti determinano uno stato di forte destabilizzazione, che ha bisogno di un grande impegno fisico e mentale per riconquistare un nuovo equilibrio.

Superare questo passaggio stimola fantasie, angosce e sensazioni inespressibili e inesprimibili che si accavallano e si confondono con i problemi personali concreti e maggiormente visibili.

Il nostro intento era di dipanare la prima «grande matassa» comune a tutti gli adolescenti, per poi affrontare in maniera più specifica le difficoltà del ragazzo e, di conseguenza, del suo sistema familiare. La lettura della fiaba ha permesso al ragazzo di iniziare a parlare intimamente di sé, proiettando sul protagonista le proprie aspettative, il proprio disagio e il proprio dolore.

In questo modo, rispettando i suoi tempi, si è aperta una nuova e più autentica comunicazione che, progressivamente, si è spostata dal parlare della storia al parlare di sé, avendo finalmente un nuovo punto di vista e una maggiore chiarezza su problemi che, fino a quel momento, sembravano essersi cristallizzati.

Siamo così riuscite a comprendere che il ragazzo viveva una situazione di grande confusione emotiva e affettiva, poiché mancavano in famiglia stabili e

forti punti di riferimento. È emerso un importante disaccordo tra i genitori, che portava il ragazzo ad avere “quegli atteggiamenti ingestibili” perché disorientato. Abbiamo così deciso di allargare i colloqui anche ai genitori con i quali è iniziato un percorso di ridefinizione della coppia, coniugale e genitoriale, per poter dare un riferimento sicuro e concorde al ragazzo.

La scelta della fiaba come genere letterario usata come ponte comunicativo nasce dall'esigenza di utilizzare un linguaggio simbolico in grado di toccare temi emotivi forti per affrontarli ed elaborarli in un ambiente protetto.

Inoltre, la fiaba si presta ad essere utilizzata trasversalmente con bambini, adolescenti e adulti, anche se in maniera diversa a seconda dell'età; l'immedesimazione nei personaggi, l'attenzione verso il protagonista e il seguire e superare con lui le prove consentono alle persone di elaborare gradualmente e con i propri tempi le difficoltà, le sofferenze e i disagi che in quel momento stanno attraversando e che non sono ancora in grado di affrontare.

E, come scrive Bettelheim: «Proprio questo è il messaggio che le fiabe comunicano in forme molteplici: che una lotta contro le gravi difficoltà della vita è inevitabile, e una parte intrinseca dell'esistenza umana, che soltanto chi non si ritrae intimorito ma affronta risolutamente avversità inaspettate, spesso immeritate, può superare tutti gli ostacoli e alla fine uscire vittorioso»⁵.

Il linguaggio della fiaba amplifica l'efficacia della conversazione tra noi e i nostri clienti.

Tale conversazione è una conversazione immaginaria e allo stesso tempo reale, costituita di parole dette e paro-

le tacite, di simboli, immagini, sensazioni corporee e emozioni; e straripante di metafore. Le parole pronunciate nel colloquio vengono usate, anche se nello stesso tempo si e usati da esse, non tanto per comunicare con precisione ed esattezza che cosa si sente e si prova in un determinato momento, quanto per dare voce ed espressione a come ci si sente e ci si immagina in quel momento. Il linguaggio è quindi trasformato e animato da metafore,la forma più profonda di pensiero che noi abbiamo....⁶.

Le metafore permettono di comunicare molto più di quello che una persona è in grado di dire; dietro a chiari significati immediati si possono intravedere significati più sfumati, a volte confusi e annebbiati, ma sono proprio questi significati quelli a cui bisogna prestare maggiormente attenzione, a cui bisogna prestare un ascolto sincero.

E il linguaggio metaforico della fiaba racchiude in sé la capacità di gettare una nuova luce su questi significati, perché la relazione educativa deve essere libera di dispiegarsi e di sviluppare il proprio essere attraverso il linguaggio e gli effetti pragmatici che questo ha sui soggetti coinvolti: «...l'uomo parla. Noi parliamo nella veglia e nel sonno. Parliamo sempre, anche quando non proferiamo parola[...] Il linguaggio fa dell'uomo quell'essere vivente che egli è in quanto uomo. L'uomo è in quanto parla....»⁷.

BIBLIOGRAFIA

- Bettelheim B., *Il mondo incantato*, trad. it. di A. D'Anna, Feltrinelli Editore, Milano 1979.
- Barone P. e Mantegazza R., *La terra di mezzo. Gli elaboratori pedagogici dell'adolescenza*, Edizioni Unicopli, Milano 1999.
- Bignamini S. e Comazzi D., *Manuale di psicologia dell'adolescenza. Compiti e conflitti*, Franco Angeli, Milano 2004.

Erickson E.H., *Gioventù e crisi d'identità*, Armando Editore, Roma 1974.

Heidegger M., *Essere e tempo*, trad. it. di P. Chiodi, Longanesi, Padova 2006.

Heidegger M., *In cammino verso il linguaggio*, trad. it. e cura di A. Caracciolo, Mursia Editore, Milano 2003.

Marcoli A., *Il bambino nascosto*, Mondadori, Milano 2008.

Ogden T., *On Teaching Psychoanalysis*, in «International Journal of Psychoanalysis», 2006.

Ogden T., *On Psychoanalytic Writing*, in «International Journal of Psychoanalysis», 2005.

Propp V., *Morfologia della fiaba – Le radici storiche dei racconti di magia*, trad. it. di S. Arcella, Edizioni Newton, Roma 1977.

Rocca R. e G. Stendoro, *Counseling con l'intervento della procedura immaginativa*, Armando Editore, Roma 2006.

Winnicott D., *Gioco e realtà*, trad. it. di G. Adamo e R. Gaddini, Armando editore, Roma 2005.

NOTE

¹ M. Heidegger, *Essere e tempo*, trad. it. di P. Chiodi, Longanesi, Padova 2006.

² T. Ogden, *On Teaching Psychoanalysis*, in «International Journal of Psychoanalysis», 2006: «...ornaments, nor are they packages in wich information is transported...».

Thomas Ogden è uno psicoanalista di San Francisco, il cui pensiero e il cui lavoro possono essere considerati rappresentativi della condizione psicoanalitica contemporanea. Ci riferiamo a lui proprio perché pone al centro del suo lavoro la relazione e il linguaggio e offre interessanti suggerimenti utili per un lavoro volto alla promozione della progettualità dell'altro.

³ D. Winnicott, *Gioco e realtà*, trad. it. di G. Adamo e R. Gaddini, Armando editore, Roma 2005, p. 75.

⁴ Alba Marcoli chiama queste storie da lei inventate *favole*, ma ai fini del nostro lavoro risultano funzionali allo scopo.

⁵ B. Bettelheim, *Il mondo incantato*, trad. it. di A. D'Anna, Feltrinelli Editore, Milano 1979, p. 14.

⁶ T. Ogden, *On Psychoanalytic Writing*, in «International Journal of Psychoanalysis», n° 86, 2005: «...the profoundest thinking we have...».

⁷ M. Heidegger, *In cammino verso il linguaggio*, trad. it. e cura di A. Caracciolo, Mursia Editore, Milano 2003, p. 27.

Esser-ci con la scrittura ***Riflessione pedagogica sull'esperienza della scrittura,*** ***gesto condivisibile, di relazione***

DI
BARBARA GAIARDONI

*Voi prendete un libro e leggete di questo e di quello
e vi fate eccitare per procura da persone e fatti
irreali. [...] Ma ricordatevi: fuori di qui, le cose
succedono davvero.*
Mickey Spillane

La scrittura, per far perdere al mondo “la propria consistenza di sasso” (*Cosentino*, 2006) . Inizio da qui, per testimoniare di un'esperienza professiona-

le come educatrice e pedagoga di O. (l'omissione del nome e per motivi di riservatezza), una donna affetta da schizofrenia di tipo disorganizzato (*DSM-*

IVTR). L'esperienza inizia nel maggio del 2004. La malattia presenta una condizione di solitudine disperata e di estraneità, di percezioni alterate e di perdita (apparente!) della vita emozionale. L'eloquio e il comportamento sono disorganizzati e l'affettività appiattita. Accio ne consegue sia l'incapacità di stabilire e di mantenere relazioni/contatti con la realtà circostante sia la difficoltà nel reggere con continuità un compito, un interesse, una passione. Il tirocinio, per conseguire la Laurea in Scienze dell'Educazione, permette l'incontro con il padre di O. Mi si dice che altre educatrici hanno lavorato con/per lei, ma O. le ha, letteralmente, fatte scappare. Io rimango quattro anni! Ci si vede con una frequenza di circa tre volte alla settimana per un totale di quarantott'ore mensili. Ciascuna di noi porta con sé un quaderno; si è libere di utilizzarlo in qualsiasi momento. Non ci sono consegne precise rispetto a cosa scrivere; in poco tempo s'inizia a farlo contemporaneamente, in qualsiasi luogo, scrivendo anche a quattro mani, di qualsiasi cosa. Nel maggio 2008, periodo di cessazione del contratto, si arriva al risultato che O. lascia cinque diari, tutt'oggi in mio possesso. Assieme al cinema, la scrittura diventa un'assidua compagna di viaggio.

L'approccio pedagogico decide:

- il metodo: quello narrativo. La scrittura è uno strumento sia per raccogliere "dati" sia per favorire il raccontare/raccontarsi;
- i nuclei tematici: "Scrivere di sé", "corpi rinchiusi", "amore", "maternità" sono i titoli delle sezioni individuate attraverso un'analisi qualitativa degli scritti;
- lo strumento educativo: l'utilizzo della scrittura nasce in seguito ad

un'osservazione partecipante rispetto al contesto personale, familiare e dell'ambiente comunitario di O., che presenta serie difficoltà nella conversazione e nell'argomentazione di ciò che pensa, vive e sente.

- quale analisi utilizzare rispetto ai dati raccolti: quella comparativa permette di confrontare i diari di O. con altri contesti, che vanno a rinforzare la scelta di utilizzare la scrittura come strumento educativo. Alla citazione di brani di O., infatti, affianco la scrittura di Alda Merini (1931-2009), poetessa e scrittrice, che ha vissuto l'esperienza della malattia mentale con il conseguente internamento manicomiale. Dalla comparazione degli scritti, ne consegue che:

- scrivere diventa, in presenza di patologie psichiatriche, un modo attraverso cui esistere, una sorte di "ponte, un passaggio per non perdersi". (*Cosentino*, 2006);
- la scrittura mostra contenuti comuni della natura umana. È un gesto pratico, arcaico (l'imprimere segni e un'esigenza dell'essere umano, fin dagli esordi), sociale: si è educati a farlo appena si ha la capacità di sorreggere in mano un oggetto! Lascia traccia di/per sé, per altri. È cosa che resta e che, paradossalmente, consente di non trattenere: le cose se scritte, infatti, sgomberano la mente, aprono il cuore, liberano i sensi.
- la storia diventa esperienza solo quando "esce dal proprio silenzio per comunicare." (*Zambra*, 1996): se condivisa, costituisce una "scienza", se isolata rimane frutto avariato di una "patologia".

La scrittura spezza la barriera dell'estraneità, esce per annunciare l'umanità che è in ciascuno di noi. Tenta di "salvare le parole dalla loro vanità, dalla loro vacuità, dando loro consistenza, forgiandole durevolmente [...]" (Zambrano, 1996). È un desiderio di condividere. Emily Dickinson scrive: "Una parola è morta quando è pronunciata, così dice qualcuno. Io dico invece che incomincia a vivere proprio quel giorno".

Il percorso educativo mira a:

- la condivisione di un gesto utile per esperire uno spazio/tempo comune. Accio ne consegue che il soggetto si senta capace di rinsaldare relazioni tra sé e se/l'altro da sé. La scrittura, pertanto, non diventa necessariamente uno strumento per l'indagine clinica, ma dono "nella trama spezzata dell'incontro". (Panattoni, 2005) È corpo fra corpi, e capacità comune, attività condivisibile. Non è solo strumento di comunicazione ma, soprattutto, un *savoir-faire*, una gestualità pratica, concreta, di contatto, per tessere relazioni;
- garantire una continuità del compito; il soggetto, quindi, acquisisce una capacità progettuale che consente un contatto durevole, meno avulso dalla realtà.

A seguire, citerò brani tratti dai diari di O. e da testi della Merini. I loro scritti hanno dato forma a una stoffa che, al microscopio, ha le fattezze di una rete. Mi soffermerò sulle annodature, sui nuclei tematici sopraccitati. È intenzionale la scelta di non commentare gli scritti, affinché si possano mostrare senza sovrapposizioni di senso, interpretazioni azzardate; perché una scrittura, intesa come carne viva, non è commentabile (Derrida, 1971).

La gravidanza emozionale e la complessità degli argomenti mi hanno suggerito di servirmi della parola poetica per smussare le asperità di una scrittura a volte esplicativa, deterministica, che si appella al dire razionale, spesso, onnipotente. La poesia, invece, non va alla ricerca di cose che hanno già "numero, peso e misura." (Zambrano, 2002), ma poggia sul dire "perso nella luce, errante nella bellezza, povero per eccesso, folle per troppa ragione, peccatore in stato di grazia." (Ivi) La poesia "non è il mondo dell'immaginario [...] Poesia e la necessita e il desiderio di porsi delle domande sul Futuro del mondo; e ricerca (esattamente come fanno gli scienziati) del Senso di tutto ciò che si vede e che vive nel mondo. Mentre la scienza e rigorosamente scoperta di regole, la poesia si domanda il senso di queste regole." (Turolto, 2002)

La scrittura di O. è stata rispettata, intenzionalmente, anche negli "errori", nelle ripetizioni, nelle parole sgrammaticate e insensate; perché l'errare non è sbagliare, ma un divagare alla ricerca di un senso e di verità Altre.

SCRIVERE DI SÈ

Alda Merini

"Sono nata il ventuno a primavera ma non sapevo che nascere folle, aprire zolle potesse scatenar tempesta [...]" (Merini, 2005)

"Amami teneramente dei dolcissimi amanti senza che essi sapessero mai nulla. E su questi intessei tele di ragno e fui preda della mia stessa materia. In me c'era l'anima della meretrice della santa della sanguinaria e dell'ipocrita Molti diedero al mio modo di vivere un nome e fui soltanto una isterica." (Merini, 1998)

Dal diario di O.

“Io non sono nessuno” (09/09/2006)

“Vorrei vedere nuovi orizzonti nella mia insabbiata terra.” (10/04/2006)

Alda Merini

“Al principio di ogni inverno le stagioni si chiudevano o parevano chiudersi. Ci concedevamo qualche indumento di lana in piu, uno solo che doveva durare tutto l'inverno. Dentro pero io avevo uno scrosciare d'acque gementi, di acque turgide di liberta e profonde. Qualcosa si chiudeva all'esterno ma dentro io rimanevo libera[...].” (Merini, 1997).

“E allora ho fatto un libro, vi ho cacciato dentro la poesia, perche i nostri aguzzini vedano che in manicomio e ben difficile uccidere lo spirito iniziale, lo spirito dell'infanzia, che non e, ne potra mai essere corrotto da alcuno.” (Merini, 1997)

Dal diario di O.

“Oggi c'e un'aria profana fra me e il mio cuore. Lo sento battere a baldanzoni e correttivo mi copre l'audacita” (28/06/2005)

“Dov'e l'altrove c'e l'immensita dell'essere insieme. Il mio altrove si trova dentro di me e non so separarmene ovvero sono fatta cosi cosi senza o con l'angioletto. Cioe con l'angioletto.” (21/02/2006)

CORPI “RINCHIUSI”

Alda Merini

“La malattia mentale non esiste ma esistono gli esaurimenti nervosi, esistono le pene famigliari, la responsabilita dei figli, la fatica a crescerli ed esiste anche la fatica di amare.” (Merini, 1997)

“Gli psichiatri non possono molestarci in eterno sul presupposto del fatto che abbiamo perso la memoria: puo es-

sere stato il gioco dell'amore, la fatalita della vita o una personale autodifesa.” (Merini, 1997)

“Cominciasti ad abituarti a quel tipo di esistenza. Ogni giorno una ciotola di minestra. Ogni giorno le fascette alla caviglie e ai polsi” (Merini, 1997)

(Sull'elettroshock) “Ogni tanto ci assiepavano dentro una stanza e ci facevano quelle orribili fatture. Io le chiamavo fatture perche non servivano che ad abbruttire il nostro spirito” (Merini, 1997)

Dal diario di O.

“Mi do i pugni perche ho qualche piccolo disturbetto energico mentale di energia mentale.” (20/06/2006)

“Quando mi pugno ho bisogno di una cortesia da parte di quelli che mi stanno vicino. Per passarmi il male mi occorre circa un'ora e mi sento sollevata e non punita. Con le crisi che mi puniscono io provo un senso di vergogna con la B. e non con la mia famiglia” (18/04/2006)

“Oggi sono andata a trovare la dot.ssa X e non sono riuscita a parlarci. Oggi voglio essere bella come un gabbiano e felice come una tortora bella e contenta come nessuno. Oggi sono stata nemica di me stessa. Oggi non mi pugno non mi schiaffo e non causo nessun incidente alla mia B.” (13/07/2005)

“Non voglio piu picchiarmi perche non devo” (19/07/2005)

AMORE

Alda Merini

“Sono stati, insomma, i miei amori, dei paesaggi molto tranquilli, dove non si riposava neanche un giorno [...]” (Merini, 2005)

“Io amo perche il mio corpo e sempre in evoluzione [...]” (Merini, 1998)

[...] Oh, quanto fossi femmina, e

gentile, lo sapevo solo io; solo io sapevo quanto amore avevo dentro il cuore, ma non quella specie di amore così sozzo, così puttanesco. Io amavo il genere umano, amavo me stessa; perlomeno ciò che mi era rimasto dentro[...]" (*Merini*, 1997)

"I versi sono polvere chiusa di un tormento d'amore, ma fuori l'aria e corretta, mutevole e dolce ed il sole ti parla di care promesse, così quando scrivo chino il capo nella polvere e anelo il vento, il solo, e la mia pelle di donna contro la pelle di uomo" (*Merini*, 1998)

Dal diario di O.

"Voglio essere in grado di sposarmi o di non farlo anziché devo farlo. mi posso sposare pensando che è giusto il vero e proprio amore" (26/07/2005)

"Un bel principe azzurro mi afferra la mano e mi porta lontano" (24/07/2005)

MATERNITÀ

Dal diario di O.

"Desidererei avere un bambino da da G. M. E vorrei farlo partorire da sola con lui e facendo un buon matrimonio." (9/09/2006)

"Vorrei essere assai sicura di me e avere più di 5 figli, ovvero uno"

Alda Merini

"Ma non facevamo più l'amore: ciò che desideravamo in quel luogo dissacrante era di «creare»; e ci eravamo riusciti, noi due giudicati pazzi avevamo dato vita ad una creatura e ora nessuno poteva dividerci." (*Merini*, 1997)

La conclusione non vuole essere un riepilogo di ciò che già è stato scritto nella prima parte, in altre parole sul metodo, sugli strumenti e sulla raccolta dati supportanti quest'esperienza. Vuole, piuttosto, soffermarsi sul cosa

significa fare educazione, professare la pedagogia: richiede una formazione e competenze adeguate, supportate dal sapersi in relazione, un esser-ci, come rileva il titolo, dove il "ci" comunitario (cum-munus) apre all'alterità (*La Rocca*, 1999), partendo da se. In sintesi: è indispensabile saper essere per distinguere il proprio vissuto dall'esperienza altrui. Da qui le salite, gli inciampi, le giustificazioni, rispetto a possibili sovrapposizioni, interpretazioni personali nei confronti di un contesto educativo che, per definizione, richiede riguardo delle ragioni e delle verità d'altri. Acciò si aggiunge l'innegabile "area infinita e impalpabile del cuore" (*Rossi*, 2006), inteso come "il viscere più nobile perché porta con sé l'immagine di uno spazio, di un dentro oscuro, segreto e misterioso che, in alcune occasioni, si apre" (*Zambano*, 2006); infatti, per stabilire una relazione significativa, che permetta di utilizzare strumenti mirati a un'azione educativa, e fondamentale, per il professionista, vi sia corrispondenza tra il pensare, il sentire, il sapere e l'agire proprio. Quest'esperienza ha sottolineato l'importanza d'individuare codici di una lingua comune, che riguarda ciascuno di noi (*Cosentino*, 2006). Il testo scritto, inteso come un'intersecazione "di più voci perché la mia lingua e sempre quella dell'altro/a", (*Ivi*) porta, poi, a "espressione le mie diverse voci." (*Ibid.*) Mi accingo a riportare, pertanto, uno dei brani scritti a quattro mani con O., per testimoniare come le differenze individuali, attraverso la scrittura, possano abitare una Terra di Mezzo dove i corpi, in carne ed ossa, s'incontrano, nonostante tutto, nonostante la "patologia". "I tuoi giorni si colorano di gioia e le grazie di momenti migliori vengo-

no da un mondo migliore che Nettuno bagna di sale. Accarezza capelli silvestri e si adopera nell'improvvisazione di una mano che pesca pesche" (Dal diario di Barbara, 31/12/2007). Questo mostra come si possa condividere un tempo (si scrive contemporaneamente) e uno spazio comune: il diario stesso diventa, per entrambe, un oggetto interscambiabile, ne mio ne suo. Lo scrivere assieme da luogo a un'"emozione che porta, insieme, una comprensione dell'altro e /o degli altri: appartiene a una sfera di atti che, in senso proprio, non possono essere definiti razionali; che pure permettono una certa conoscenza dell'altro nella realtà personale propria." (Bellingeri, 2005) Avviene, infatti, un processo di significazione del reale partendo dalla propria carne: e l'indagarsi criticamente per ammettere la propria finitezza, per avere chiari i propri confini e limiti, per riconoscere nell'esseredifronte una soggettività titolare di verità da ascoltare, da valorizzare.

BIBLIOGRAFIA

- Bellingeri A., *Per una pedagogia dell'empatia*, Milano, Vita e Pensiero, 2005
- Borgna E., *Come se finisce il mondo. Il senso dell'esperienza schizofrenica*. 2002, Feltrinelli
- Cosentino V., (a cura di), *Lingua bene comune*, Citta Aperta, Enna 2006
- Didi-Huberman G., *Gestes d'air et de pierre Corps, parole, souffle, image*, Les Editions de Minuit, 2005, trad. it. *Gesti d'aria e di pietra Corpo, parola, soffio, immagine*, Diabasis, Reggio Emilia, 2006
- Derrida J., *L'écriture et la différence*, Editions du Seuil, 1967, trad. it. *La scrittura e la differenza*, Einaudi, Torino, 1971.
- Foucault M., *Naissance de la clinique. Une archéologie du regard médical*, Presses Universitaires de France, Paris, 1963, trad. it., *Nascita della clinica*, Biblioteca Einaudi, Torino, 1988
- Foucault M., *HISTOIRE DE LA FOLIE À L'ÂGE CLASSIQUE suivi de MON CORPS, CE PAPIER, CE FEU et LA FOLIE, L'ABSENCE D'OEUVRE*, Editions Gallimard, 1972, trad. it., *Storia della follia nell'età classica*, Bur, Milano, 1976
- Foucault M., *Les anormaux. Cours au Collège de France. 1974-1975*, Seuil/Gallimard, 1999, trad. it., *Gli anormali. Corso al Collège de France (1974-1975)*, Feltrinelli, Milano, 2006
- La Rocca F., *Nei frammenti l'intero. Una pedagogia per la disabilità*. Franco Angeli, Milano, 1999
- Merini A., *L'altra verità. Diario di una diversa*, Rizzoli, Milano 1997
- Merini A., *Fiore di poesia 1951-1997*, Einaudi, Torino 1998
- Merini A., *Uomini miei. Brandelli di un'autobiografia sentimentale*, Frassinelli 2005
- Merini A., *Sono nata il ventuno a primavera. Diario e nuove poesie*, Manni, S. Cesario di Lecce 2005
- Panattoni R., *Scritture, violenza, potere, libertà*, Genova-Milano 1820, 2005
- Quick Reference to the Diagnostic Criteria from DSM-IV-TR*, First published in the United States by American Psychiatric Association, Washington D.C and London, England, trad. it., *DSM-IV-TR, Criteri diagnostici*, Masson, Milano
- Rossi B., *Aver cura del cuore*, Carocci, Roma, 2006
- Sala G., *Passato e presente in psicopatologia*, in Roberto Cerabolini e Francesco Comelli (a cura di), *La cura del contesto nel disagio psichico*, Edizioni Quattroventi, Urbino, 2006
- Turoldo D. M., *La mia vita per gli amici. Vocazione e resistenza*, A. Mondadori ed., Milano 2002
- Zambrano M., *La "Guida", forma del pensiero*, in *Verso un sapere dell'anima*. Milano: Raffaello Cortina Ed., 1996
- Zambrano M., *Hacia un saber sobre el alma*, Fundación Maria Zambrano 1991, trad. it. *Perché si scrive*, in *Verso un sapere dell'anima*. Raffaello Cortina ed., Milano, 1996
- Zambrano M., *Filosofía y poesía*, Original Spanish Edition Published by Fondo de Cultura Económica, 1996, trad. it. *Filosofia e poesia*, Pendragon, Bologna 2002

1. LA GESTIONE DELLE RISORSE UMANE NELLE ORGANIZZAZIONI NON PROFIT (il caso dell'Associazione culturale di volontariato Gianfrancesco Serio)

La neo dottoressa Patrizia Zampataro si è laureata in questo mese nell'Università Gabriele D'Annunzio discutendo il tema in evidenza: si tratta della quinta tesi di laurea (università di Trieste, Catania, Barcellona, Messina, Chieti) sulle attività della Fondazione Serio che in 33 anni ha promosso il quadro valoriale del capitale umano. Nata il 15 dicembre del 1977 con il nome di "Associazione amici dell'uomo", si è trasformata in Fondazione nel 1982 con il riconoscimento della personalità giuridica. Luciano Corradini, in un suo libro, ha scritto che è sbocciata nel cuore della famiglia di Iolanda Maiorana e Giuseppe Serio dopo la tragica morte del loro terzogenito.

Il 31.03.06 si è ancora trasformata in "Associazione culturale di volontariato ONLUS" mantenendo lo stesso statuto e le stesse finalità. È membro dell'"Associazione per la Riduzione del debito pubblico", dell'Associazione Pedagogica Italiana, di Libera e della Federazione delle organizzazioni cattoliche di servizi internazionali di volontariato; la C.E.I. l'ha definita "Centro culturale cattolico del Progetto della Chiesa".

Collabora con vari istituti di Filosofia e Scienze dell'educazione di 19 università (italiane, europee, americane e australiane). Ha ricevuto nel 1997 il "Prix international pour la paix". Per incoraggiare le persone a realizzare il bene comune, ha assegnato il premio "Impegno

per la pace" a Madre Teresa di Calcutta (1980), al vescovo anticamorra, Don Antonio Riboldi (1981), al prof. Antonio Zichichi, fisico per la pace (1984), ai giudici Giovanni Falcone e Paolo Borsellino (alla memoria, 1994), al giudice Nicola Gratteri, sostituto procuratore della Direzione antimafia di Reggio Cal. (2009), a personalità del mondo della politica (Mandela, Scalfaro, Prodi), ad enti socio-culturali (Il Delfino di Cosenza, il Gruppo Abele di Torino, S. Egidio di Roma, l'Unicef).

Ha istituito il "Centro studi e ricerche per la cultura di pace" nel 1980; ha promosso 56 eventi (nazionali, regionali e internazionali); ha fondato le riviste "Qualeducazione" (nel 1982, 76 fascicoli, 7000 pagine) e "Vivere la nonviolenza" (1994) rivolte alle università, biblioteche, fondazioni, scuole ecc.

Cura due collane editoriali (Acta Paedagogica e Scuola contemporanea (Editore Pellegrini), i cui testi sono adottati nelle università (Catania, Siena, Roma3, Palermo, Milano statale, Trieste, Perugia). Complessivamente i volontari che vi collaborano a vario livello sono 350 (autori, docenti, esperti di problemi dell'educazione, giornalisti, persone addette alla segreteria dei convegni e alle attività di progetti che, insieme, sono il capitale umano o le risorse sue culturali. Il suo patrimonio è il lavoro di questi volontari diversi per cultura e competenze, ma tutti coinvolti nel promuovere la cultura di pace fondamento della legalità e della giustizia.

Recentemente ha avviato (1.02.10) le attività del progetto biennale "Cittadinanza attiva - Promozione della legalità" nel territorio dell'alto Tirreno co-

sentino per continuare lo svolgimento di attività di prevenzione (violenza, corruzione, cultura di morte) e per diffondere i valori della vita. Vi partecipano i comuni di Praia a Mare e Tortora; l'Istituto tecnico per il Turismo di Tortora, partner nello svolgimento delle attività didattiche sul tema della legalità; il Centro d'Accoglienza l'Ulivo di Tortora, partner per la rieducazione alla legalità attraverso la Rassegna stampa e i racconti di vita vissuta elaborati dagli ex tossici ospiti dell'Ulivo; l'Associazione di volontariato Arianna di Tortora, in qualità di partner per la realizzazione delle attività didattiche nella scuola sul tema della legalità e di Costituzione e cittadinanza; il Centro studi Aldo Nicodemo che collabora nella gestione del Centro Permanente del Volontariato locale.

“La gestione delle risorse umane esige un numero di stake holder superiore a quella richiesta da enti o aziende profit; per esempio, l'Associazione Serio, nella realizzazione del progetto, impiega 6 professionisti retribuiti, 25 volontari; nella realizzazione della sua rivista Qualeducazione coinvolge mediamente, per ogni fascicolo, 10/12 autori, 5 redattori, una segretaria di redazione e 15 componenti dei comitati scientifici.

Nel suo caso, la valutazione della produttività si valuta in termini di libri, articoli inediti e servizi di volontariato (pubblicazione della rivista, delle collane editoriali, organizzazione di eventi nazionali e internazionali realizzati con il contributo di volontari qualificati e con il finanziamento di (pochi) enti pubblici o privati.

Si tratta della gestione strategica delle risorse per superate le difficoltà in virtù della ricchezza del capitale intellettuale e dei talenti che sviluppano al meglio il lavoro dei professionisti e, soprattutto, dei volontari che si spendono nelle varie attività culturali e pro-

gettuali. Il successo, in gran parte, è dovuto ai valori promossi dall'Associazione che, nel corso di oltre tre decenni, ha prodotto una sua immagine eccellente dotata soprattutto di onestà intellettuale.

L'organizzazione poggia su un volontariato di alta qualità culturale, costituita da soci, manager, professionisti impegnati nei vari settori (rivista, libri, eventi, progetti, manifestazioni ecc.) che condividono gli elevati obiettivi realizzati anche con i contributi finanziari di pochi enti e privati cittadini.

Alla scarsità delle risorse economiche si contrappone la ricchezza delle risorse umane. I volontari che si sono alternati nel corso di 33 anni hanno raggiunto eccellenti traguardi di carriera professionale in un clima d'appartenenza culturale che esercita un forte richiamo per il rinnovamento delle stese risorse (i volontari) da cui parte l'ampliamento del patrimonio intellettuale e la selezione dei talenti necessari per continuare. Quest'esperienza di volontariato ha la pretesa ed anche il merito di promuovere la cultura del dialogo come necessaria premessa della cultura della vita fondata sulla dignità della persona.

2. PROTAGONISMO A SCUOLA STUDENTI, GENITORI, DOCENTI

Associazione Pedagogica Italiana - Università di Messina - Facoltà di Scienze della formazione C.U.M.O. - CONSORZIO UNIVERSITARIO MEDITERRANEO ORIENTALE

14-16 aprile 2011

Noto - Aula Magna

14 Aprile

ore 15 - Saluti delle Autorità

ore 15,30 - *Introduce e Coordina: Concetta Sirna, presidente nazionale ASPEI*

Relazioni:

Serenella Macchietti, Presidente onoraria ASPEI: *Il protagonismo tra persona e comunità*

Francesca Pulvirenti, università di Catania, sezione ASPEI di Catania: *Scuola, protagonismo e responsabilità: aspetti epistemologici e linee di intervento.*

Antonio Michelin Salomon, università di Maessina, presidente sezione ASPEI di Messina: *Il protagonismo anomalo dei bulli*

15 Aprile

Ore 9,00 - Presiede: **prof. Giuseppe Spadafora**, università della Calabria

Giuseppe Serio, Direttore rivista "Qualeducazione": *Il protagonismo delle famiglie*

Anna Gloria Devoti, università di Siena: *Scuola, tecnologie e protagonismo*

Luigino Binanti, università di Lecce: *Protagonismo, social network e qualità delle relazioni*

Ore 11.30 - Presiede: **prof. Francesco Gatto**

Simon Villani, università di Catania: *Veicolazione mediatica di un protagonismo effimero*

Bruna Grasselli, università "La Sapienza" - Roma: *Il protagonismo dei soggetti con problemi: quali competenze*

Sergio Angori, università di Siena: *Protagonismo scolastico come servizio alla comunità*

Ore 15.00 Laboratori:

1. *Protagonismo e scrittura*: **Bellugi, Carapella**
2. *Protagonismo e materiali didattici*: **A. Lenzo, Vocaturo**
3. *Quale protagonismo dei docenti*: **Ambrosoli, Cappuccio**
4. *Protagonismo e ambiente scolastico* - **Munafò - D'Arrigo**
5. *Protagonismo nell'ambiente locale*

- **Lupia** -

16 Aprile

Ore 9,30 - *Moderatore:*

Relazioni dei gruppi di lavoro

Ore Tavola rotonda: *Protagonismo e didattica personalizzata*

Moderatore: **Giuseppe Zanniello**, università di Palermo

Alessandra La Marca, università telematica di Palermo

Vittoriano Caporale, università di Bari

Interventi e dibattito conclusivo.

Ore 12.00

Adempimenti congressuali

3. L'EDUCAZIONE AL CENTRO: DALL'EMERGENZA ALL'ALLEANZA EDUCATIVA

Il 18 febbraio 2011, presso l'Auditorium "Sant'Agostino" di Paola (CS) si è tenuto un convegno, moderato dal Prof. Giuseppe Bruno, vertente sul tema *L'Educazione al centro* e, in particolare, *Emergenza Educativa* come possibilità di sfida e alleanza. Al convegno hanno partecipato e discusso illustri personalità provenienti dal mondo della scuola ed appartenenti ad associazioni quali UCIIM e AIMC, esponenti politici e dirigenti scolastici.

Il benvenuto è stato dato dal maestro Ettore Ferrigno, Assessore alla Pubblica Istruzione e Cultura del Comune ospitante, che ha introdotto l'argomento partendo dalla considerazione preliminare che, oggi, più che mai, in una società sempre più globalizzata e interdipendente, in cui i media si stanno affermando in maniera preponderante come nuova agenzia formativa, cresce l'esigenza di reinstaurare il dialogo come l'elemento chiave che permette la costruzione di una società civile e democratica, attenta alle esigenze delle giovani generazioni.

È sulla base di questa prerogativa

che sono stati articolati gli interventi seguenti. È difficile racchiudere in poche righe tutto ciò che i relatori hanno espresso con proposte e riflessioni concrete; ma, nonostante questa premessa si cercherà di mettere in luce i punti chiave dell'incontro.

Il Dirigente scolastico Giuseppe Bruno, così come la Prof. Marisa Canale, Presidente Regionale UCIIM e la Prof. Loredana Giannicola, Presidente Regionale AIMC partono dalla riflessione etimologica del termine "*Emergenza*" come qualcosa a cui si deve intervenire tempestivamente.

Nei tre interventi vi è un filo conduttore comune: oggi, la scuola, la famiglia, la società sono in crisi; l'uomo, come soggetto-persona, va via via sempre più frantumandosi, le nuove generazioni vivono infatti una fase di incertezza e confusione. A che cosa, dunque, si è chiamati?

La risposta è molto chiara nella riflessione di Mons. Franco Milito che parla di opera educativa come insieme di forze che serve a formare permettendo lo stare insieme e l'instaurare un rapporto con l'altro.

E, ancora, Giuseppe Serio, con un intervento mirato e preciso ha parlato di "*Rivoluzione culturale*" che non è un'idea utopica, ma un'idea che può essere realizzata a condizione che la società civile, quella società a servizio della persona, abbia la preminenza sulla società politica, che, spesso, si dimentica dei giovani, delle persone più fragili, di quanti si sono spersonalizzati nella società globale.

Ma se è vero che alla scuola, agli educatori, ai docenti spetta non solo il compito di istruire, ma, soprattutto, quello di educare e formare le giovani men-

ti, è, altrettanto vero, che la famiglia deve essere di aiuto e supporto a questa missione.

La Sen. Antonella Bruno Ganeri parte proprio dalla riflessione sul cambiamento della famiglia oggi, mettendo in luce come sia forte e sentita la frattura del rapporto intergenerazionale in cui il dialogo sembra essere sparito, assistendo sempre più ad una forte crisi d'identità che non permette ai giovani, non solo, di sentirsi parte di un nucleo familiare, ma, anche, parte di una società.

A tal proposito, la senatrice aggiunge che oggi i giovani sono sempre più disorientati perché, da un lato, vivono situazioni di precariato, insicurezze, paure e incertezze per il loro futuro, dall'altro, sembra che queste incertezze siano colmate, in modo sbagliato, dal mondo dei media e di internet, è come, sottolinea la senatrice, se vivessero tra un mondo reale e un mondo virtuale!

L'obiettivo è, dunque, quello di trasformare questa situazione di emergenza in occasione di alleanza che permetta di considerare la scuola, come afferma giustamente Giovanni Villarossa, Presidente Nazionale UCIIM, in comunità educante, luogo di incontro e di apertura con l'altro e verso l'altro, in cui il rapporto docente-discente non sia più unidirezionale ed esclusivamente trasmissivo, ma si trasformi in un rapporto bidirezionale e collaborativo, in cui il *sapere* diventi un *saper fare* acquisendo quelle conoscenze e competenze che permettano di costruire una società democratica e civile basata sul dialogo, sul rispetto e sulla collaborazione reciproca.

(Adelina Guerrero)

LIBRI RICEVUTI:

- C.E.I., *L'emergenza educativa. Persona, Intelligenza, Libertà, Amore*. Bologna 2010 Edizioni Dehoniani.
- Il Servizio Nazionale per il progetto culturale della CEI ha curato l'interessante (424 pagine) con contributi di 70 autori (partecipanti al forum), l'introduzione del Cardinale Ruini che traccia anche le conclusioni assieme ad Andrea Riccardi.
- Aa. Vv., *I vizi*, Milano 2009, Edizioni Paoline (hanno partecipato 46 autori).
- Aa. Vv. *Per un nuovo modello di sviluppo*, Edito da Vita e Pensiero, Milano 2010 ciclo di seminari con prefazione di Dionigi Tettamanzi e postfazione di Lorenzo Omaghi.
- Comunità di San Leonino, *Mario Pomicio, Pellegrino dell'Assoluto* Panzano in Chianti Edizione Fera 2010

Araugio Cono, *Un servo per il Regno*, Scalea 2010

Un libro di oltre 400 pagine – sottotitolato: *Ricordi, meditazioni e pensieri per riflettere sulla vita buona del Vangelo* – è già una sintesi culturale del libro – e dedicato ai suoi genitori che, “con la loro vita semplice e povera”, sono i suoi maestri perché gli testimoniano che la sorgente della vera ricchezza è la gioia, quella che sorge dalla gratuità del dono.

Don Cono è il Vicario della pastorale culturale della Diocesi di S. Marco A.-Scalea. che ancora ci offre in lettura un volume ben organizzato nella struttura editoriale o, come dice l'Autore, nel suo “vagare nel mare della vita”, sempre alla luce della sua fede “nel Signore della Storia” e per educare la gente che incontra “alla vita buona del Vangelo”.

Dice di essere un sacerdote che vive la quotidianità della vita per aiutare i suoi parrocchiani a capire che il prete non è un superuomo, ma una persona fragile come tutte le altre ed aggiunge di voler spendere se

stesso nella Chiesa nella gratuità dei rapporti interpersonali. È la motivazione che è difficile comunicare con le parole per cui ha scelto di testimoniarla con la vita di cui, appunto, il libro vuole essere una rilettura profonda soprattutto per ringraziare il buon Pastore che ha scelto come meta.

Cos'è questa nuova, intensa, sofferta fatica di Don Cono? È un diario che inizia il 4 ottobre del 2009 per chiudersi il 19 novembre del 2010. È il tempo delle analisi, della sintesi, della riflessione, della sua presenza nell'anno che scandisce la vita sacerdotale nella Chiesa parrocchiale a lui affidata dal Vescovo. Sono la storia dei pensieri fioriti nel corso di un anno vissuto nell'amore per il Salvatore del mondo.

Giuseppe Serio, *Persona Persone Povertà nel mondo globalizzato*, 2009 Cosenza Pellegrini

Con raffinata eleganza espositiva, non disgiunta da circostanziati riferimenti storici, di

indiscutibile obiettività, l'Autore del saggio pone all'intera umanità il problema del rispetto e dell'amore che devono affratellare gli uomini della terra. L'osannata *globalizzazione* viene spesso invocata e considerata una panacea capace di guarire tutti i mali del mondo senza riflettere che essa non è riuscita a ridurre il divario esistente da sempre tra *ricchi* e *poveri* della terra. Anzi! Questa moda estemporanea ha sortito l'effetto esattamente opposto a quanto gli ingenui osavano sperare.

Infatti, si constata sempre di più che laddove prima c'era *ricchezza* oggi se n'è accumulata ancora dell'altra; dove, invece, regnava la *miseria*, là oggi si parla di *disperazione*. La società globalizzata e globalizzante – che insegue il *potere*, il *denaro* e cura gli affari di ogni specie – si mostra incurante del male del mondo; è una società che rinnega la giustizia, il rispetto dell'umanità che vive nella ristrettezza economica, nel sottosviluppo, nell'abbandono...

La società del benessere di pochi, per esercitare il proprio

dominio su tutti, promuove alcune guerre atroci, senza preoccuparsi minimamente delle migliaia di bambini e adulti che ogni giorno muoiono di fame, di stenti, di malattie ... È una società senza Dio, è incivile. Basti pensare alle astronomiche cifre che si spendono insanguinando il mondo e seminando lutti, rovine, disperazione. Le guerre costano un fiume di denaro che potrebbe essere destinato ad aiutare i popoli a crescere nella cultura.

È giunto il momento per mettere al primo posto il valore della dignità della persona umana, senza distinzione di "cultura d'appartenenza, colore della pelle, credo religioso".

In questa dotta trattazione di Giuseppe Serio vi sono riferimenti alla Chiesa, al Vangelo che pone l'uomo al primo posto nella scala dei valori; c'è anche un accorato appello dell'autore di questo libro eccellente: è l'appello alla pace, al dialogo, all'economia equa e solidale. Ognuno deve farlo proprio affinché ci sia "giustizia giusta" fra le persone e i popoli del mondo. Giovanni Chillelli (ispettore tecnico del MIUR).

Michele Borrelli-Giuseppe Serio (a cura di), *Educare all'onestà, oggi, nella famiglia nella scuola nelle istituzioni*, Cosenza, Pellegrini 2011

Il libro raccoglie gli atti del convegno internazionale di studio, svoltosi a Praia. L'onestà a partire dalla famiglia, è il contributo di Luciano Corradini che pensa che "non si riduce al non fare del male agli altri, al non imbrogliare o ingannare, e al rispettare la legge. La famiglia, soggetto impegnato nella relazione educativa, è il valore da proporre ai figli affinché im-

parino a vivere serenamente la loro vita familiare che non ha più la visibilità, la consistenza, la forza anche drammatica che hanno caratterizzato le precedenti forme storiche dell'istituto familiare. Tuttavia, per chi si ponga il problema con animo scevro dalla rassegnazione al peggio, presenta ambivalenze e potenzialità che rendono il discorso pedagogico sulla famiglia e per la famiglia problematico, cruciale, affascinante. La famiglia, travolta dal cambiamento sociale e culturale, di fatto, nell'immaginario collettivo, è il principio di stabilità e di sicurezza, anche per chi non riesce a viverla pienamente.

Nel primo capitolo c'è il contributo di Sira Serenella Macchietti che è riferito all'altro istituto educativo per eccellenza, la *scuola*. "Il termine onestà è desueto, non è presente nella letteratura relativa alla filosofia morale e alla pedagogia. È un termine dal *sapere antico*, che sembra interpellare più la *pedagogia sapienziale* che quella convenzionale".

L'educazione all'onestà si collega a quella morale; "nell'attuale scuola italiana, fatta eccezione per quella dell'infanzia, dai documenti ministeriali non è esplicitamente tenuta presente anche se nelle *Indicazioni per il curricolo per la Scuola dell'Infanzia* e per il primo ciclo d'istruzione si legge che 'lo studente è posto al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi'".

Secondo la Macchietti, è lecito affermare che "l'educazione all'onestà a scuola presuppone l'autorealizzazione degli educatori e mira all'autorealizzazione degli educandi perché chi è onesto 'sta bene con se stesso', non è conformista, parla e non

chiacchiera, è capace di *giusto sdegno*, rispetta e non condanna le persone, anche quando non apprezza le loro scelte e i comportamenti, merita fiducia e dà fiducia, non si autocelebra, ma valorizza l'altro, è aperto alla speranza ed è convinto che essa è l'anima dell'educare" (*Ibidem*). La "centralità della persona nella scuola" e "l'esigenza di alterità, di relazionalità, di comunità, di cultura, di maestri e di testimoni" rappresentano i nodi tematici della proposta della Macchietti per la quale la "soddisfazione di questo diritto si configura come una risposta al bisogno di umanizzarsi dell'essere umano".

Giuseppe Spadafora affronta il tema dell'*onestà come categoria pedagogica nell'educazione alla cittadinanza attiva* sostenendo che "in questi ultimi decenni il tema della democrazia sta diventando sempre più significativo nelle problematiche della cultura contemporanea. Un aspetto che spesso non è sufficientemente chiarito in quest'ambito è la questione dell'educazione ai valori della cittadinanza attiva, espressione di un tema centrale molto dibattuto per diffondere i valori culturali della democrazia nel mondo della scuola e dell'educazione".

Spadafora fa rilevare che il problema è implicito nei "discorsi sull'educazione alla legalità, un valore culturale ed etico centrale dell'onestà, spesso considerato una qualità fondamentale, ma astratta e non chiaramente definibile. Presenta il modello deweyano che aiuta a coniugare la dimensione democratica e quell'etica e la distinzione del Gentile che "si evidenzia quando il filosofo afferma che una azione educativa, come quella del padre che insegna al figlio a rubare, può essere sia effica-

ce, in quanto realizza i risultati prefissati, sia giuridicamente ed eticamente da condannare proprio perché si pone contro le norme e i principi etici”; incentra il suo contributo sul concetto di *interiorizzazione dell'onestà come categoria pedagogica* affermando che essa è un “punto di equilibrio tra la particolarità dell'utile e del piacere e l'universalità dei valori etici e normativi di più ampio respiro che possono divenire valori universali. L'interiorizzazione dell'onestà diventa uno dei temi fondamentali di una possibile educazione alla cittadinanza attiva”.

Concetta Sirna definisce l'onestà *una virtù necessaria e difficile*. “È facile, parlando dell'onestà, cadere nella trappola dei discorsi retorici e farsi tentare dall'abitudine di lamentarsi del malcostume diffuso e dei continui attentati che il mondo dei furbi quotidianamente ordisce a danno degli onesti, rimasti ormai uno sparuto drappello di solitari anacronistici Don Chisciotte”. Però, dice la pedagogista siciliana, “dare un rapido sguardo al passato per documentare, senza fatica alcuna, come fin dall'albore delle civiltà questo contrasto (onesti/furbi) rappresenti il cuore dello sforzo di umanizzazione, essendo diventato il leit motiv che accompagna in tutte le società la quotidiana lotta per la sopravvivenza e lo sforzo della civile convivenza”. Non c'è società “che possa sussistere se al suo interno non viene rispettato il principio dell'onestà ed i numerosi valori connessi con questo principio, che vanno dal rispetto della verità e delle persone alla fiducia reciproca, dalla giustizia alla coerenza, dalla fedeltà agli impegni al senso di responsabilità, dalla pazienza al riconoscimento delle debolezze, proprie e altrui, non ultimo alla tolleranza

e disponibilità accogliente verso la diversità”.

Giovanni Mazzillo (docente di teologia nell'Istituto San Pio X di Catanzaro) discute su *Educazione alla pace e formazione alla Giustizia* “che si può affrontare da diverse prospettive. Due, dice, mi sembrano in questo nostro contesto le più facili, almeno per me, e pertanto le più praticabili: quella teologica e quella pedagogica. Con la prima cerco le interconnessioni tra valori teologicamente olistici – la pace e la giustizia – per concludere che non c'è pace senza giustizia, né giustizia senza pace; con la seconda individuo alcune urgenze e modalità di una formazione ad entrambe”.

L'etica è trattata in riferimento all'economia, alla pedagogia e alla legalità. In tale prospettiva, è una necessità sociale con una doppia valenza. Per un verso, assume la forma di un a priori regolativo, per altro verso è sempre riferita all'ambito pratico della vita quotidiana e soggiace, quindi, ai processi reali di socializzazione e di acculturazione. Da questa doppia valenza scaturisce una necessaria tensione e, al tempo stesso, un rapporto di reciprocità tra *Sein* e *Sollen* che diventa fondamentale non solo per la comprensione, ma anche per la strutturazione degli ambiti della vita sociale.

Se il potere dell'economia decide i nostri destini, oggi, più che mai, diventa necessario un *rapporto forte tra etica ed economia*. Il rapporto diventa necessario in quanto gli obiettivi dell'economia sono, ovviamente, strettamente economici e, quindi, di parte. L'economia, di per sé, non mira a finalità come la solidarietà, l'uguaglianza, la giustizia, ecc. L'economia mira al plusvalore e all'aumento di plusvalore; pertanto è lotta di

espansione con tutti i mezzi: egemonia sui mercati, possibilmente monopolizzazione dei mercati. L'etica richiede all'economia di considerare il *bene comune*; esige da essa un compito propositivo in funzione della collettività e del benessere di tutti i popoli e non di alcuni o di pochi. Come dimostra Sergio Angori, quel che si cerca è, allora, un rapporto tra economia e morale, tra bene pubblico e bene privato, tra economia di mercato (libera, o, meglio, libera di seguire il massimo del profitto se svincolata da principi etici o morali) e l'interesse comune.

Sergio Angori menziona il passaggio dall'economia agricola a quella industriale e la trasformazione culturale che tale passaggio ha procurato. Sappiamo che i ritmi dettati dalla produzione capitalistica hanno prodotto la cultura dello *sperepero* e del *consumo*. La produzione ha come fine il massimo consumo nell'incessante corsa e rincorsa alla produzione. Si è persa *la cultura della contemplazione e dell'ascolto*; si è perso, nel senso marxiano, il rapporto di interscambio tra uomo e natura; il rapporto di reciprocità, il rapporto che con Heidegger potrebbe essere tradotto in senso di *cura* (*Sorge*) che è, al tempo stesso, senso di *preoccupazione* per le cose. Il tempo del capitalismo è, invece, tempo della produzione massimizzata ad ogni costo; ritmo devastante del profitto.

L'economia, in prospettiva etica, è questo stare nel mondo e abitarlo nella cura e nella preoccupazione per noi e per le cose; è un abitare, coabitare nella responsabilità. Questa preoccupazione e questa cura sono dimensioni esterne all'economia. Ma nulla vieta all'economia di pensare anche in termini etici, soprattutto se il mondo del

saccheggio di ogni risorsa può, a lungo raggio, manifestarsi controproducente. A lungo raggio, l'economia può aumentare o massimizzare il suo capitale se all'offerta corrisponde anche una domanda. Se si distrugge la domanda (gli esseri umani) e il mondo tecnico-scientifico ha tutte le possibilità di distruggere da un momento all'altro ogni forma di vita sul pianeta terra, si distrugge anche l'offerta (la produzione). L'economia dovrebbe anche diventare consapevole del fatto che la ragione calcolante o strumentale (Horkheimer/Adorno) non può sostituire la ragione riflessiva e pratico-morale. Anche l'economia dovrà essere consapevole del fatto che senza la dimensione morale, a lungo raggio, il plusvalore non aumenta, ma diminuisce o addirittura scompare del tutto.

E qui si fa avanti, accanto all'*interesse tecnico* (Habermas), l'*interesse pratico* (Kant) e nel nostro caso specifico: l'*interesse pedagogico*. Interesse quest'ultimo che non sostituirà quello economico. Del resto, l'interesse economico non può essere in alcun modo negato, non solo perché si è imposto ovunque nel mondo, ma perché ne abbiamo bisogno ora e anche in futuro per il nostro benessere; ma per questo benessere, l'interesse tecnico ha bisogno, a sua volta, (a corto e lungo raggio, per la sua stessa sopravvivenza) di regole; e le regole le dà l'interesse pratico, non l'economia; le regole sono dell'interesse generale di tutti (e di tutti i popoli) sulla terra e non quelle dell'interesse di pochi o di alcuni.

Diversamente dall'etica economica – per la quale è indubbio, oggi, che si possono e si devono trovare, in un mondo sempre più globalizzato e costituito da un divario gigantesco tra Nord

e Sud, principi di un'intesa tra produzione e consumo, tra profitto privato e interesse pubblico a livello locale e mondiale – l'etica pedagogica non può dettare i principi riguardo a ciò che è bene e a ciò che è male. L'etica pedagogica non può presentarsi all'*educandus* come una dottrina a priori con principi fissi, indiscutibili e assolutizzati. Principi che l'*educandus* dovrebbe acquisire come verità incontrovertibile. L'etica pedagogica, come mette in chiaro Angori, non rinuncia affatto a principi, regole, norme e valori già per il fatto che non c'è educazione senza un orientamento normativo. Ogni educazione, anche l'educazione che si ritiene neutrale, ha fatto la sua scelta valoriale. L'etica pedagogica, consapevole della sua non neutralità, percorre, però, una via diversa da quella che si può e si deve percorrere in ambito economico. L'etica pedagogica avvicina l'*educandus* al problema della morale e dell'etica (Benner). Coinvolge l'*educandus* nell'interrogativo stesso della ricerca di moralità e di etica. L'etica pedagogica ripercorre, quindi, il vissuto (la socializzazione) riportando alla luce le norme, le regole, i valori, i principi che abbiamo interiorizzato e che erano e sono di guida, di sicurezza e di orientamento anche in futuro. Ma in questa e per questa riflessione, l'etica pedagogica si rivela non come istanza che reclama a priori una validità sovratemporale indiscussa e indiscutibile; piuttosto essa si rimette al giudizio dell'*educandus*. È l'*educandus* che nell'interrogazione e nell'autointerrogazione (sul modello socratico della conoscenza) diventa consapevole che la convivenza civile necessita di regole e di norme, di principi e, in ultima analisi, di morale e di senso etico. L'*educandus* si ren-

de consapevole che la responsabilità per l'altro e per le cose, il vivere nel mondo costruendo umanamente il mondo, significano perseguire il bene di tutti e non solo il proprio bene. L'etica si rivela allora come un'istanza capace di conciliare il bene privato col bene pubblico. L'*educandus* rimettendosi al discorso etico¹, si rimette alla ricerca etica e al lavoro con l'altro; si rimette, comunemente, alla definizione del bene, della morale e dell'etica. Motivo per cui, come dimostrano gli autori di questa terza e quarta sezione del libro, l'etica più che essere insegnata e acquisita o interiorizzata nella socializzazione (cosa che comunque già sempre avviene nel senso di una determinata socializzazione), è fonte di interrogazione e di ricerca consensuale o diversamente: è lavoro comune con l'altro per la ricerca e la definizione e ridefinizione di moralità individuale e pubblica.

c) *Etica e legalità/ etica e onestà* Nel mondo globalizzato e sottomesso alle leggi dell'economia, è necessario ripensare le condizioni della vita associata o della convivenza civile; ripensare il senso morale come condizione di possibilità del progresso umano e della pace tra i popoli. Si impone con forza la questione della giustizia, che, a sua volta, rimanda alla necessità della

¹ Sul contesto rimandiamo ai lavori di M. Borrelli: *Lettere a Kant*, 3a ed., Pellegrini, Cosenza, 2010; *Idem, Ermeneutica trascendentale e fondazione ultima di filosofia e scienza*. Introduzione al pensiero di Karl-Otto Apel, Pellegrini, Cosenza, 2008; *Idem, Postmodernità e fine della ragione*, Pellegrini, Cosenza, 2010, con postfazione di Raúl Fornet-Betancourt.

legge e quest'ultima all'idea di diritto come tutela di tutti e valida universalmente.

A monte della legge c'è un'etica (per quanto minima) di giustizia e di diritto alla vita e alla 'vita buona' (Aristotele). L'idea di uguaglianza e il principio della dignità dell'uomo sono legati al senso che diamo alla morale e all'etica, coniugando – come chiarisce Gaetano Mollo – libertà e responsabilità. Quest'ultima, come mette in evidenza anche Antonia R. Aiello, non si intende affatto da sé. Eppure: che sarebbe una libertà senza responsabilità? Una legge senza giustizia?

Etica e legalità sono, allora, in un rapporto anch'esso di reciprocità. Non c'è, cioè, l'una senza l'altra, in quanto è nella reciprocità che entrambe strutturano la vita collettiva nel rispetto che ognuno avrà dell'altro e nella ricerca del bene comune che è ricerca collettiva.

Come mette in evidenza Mollo, la ricerca del 'giusto' e dell'equo richiede un'educazione etico-sociale. Il primo è kantianamente un a priori regolativo (irrinunciabile), il secondo è il vissuto storicamente con cui bisogna confrontarsi quotidianamente. Anche in questo caso il rapporto è di reciprocità. Come decidere sull'equo se viene meno ogni riferimento normativo all'idea di giusto? E, a ben vedere, è un rapporto non solo tra *Sein* e *Sollen*, ma anche tra singole comunità e la comunità umana universale. È un rapporto di tensione che si estende al mondo globalizzato, alle regole, ai principi che tutelano o dovrebbero tutelare il diritto di ognuno ovunque nel mondo.

L'incontro con l'altro (Lévinas) è, al tempo stesso, l'incontro con la responsabilità per l'altro; e l'educazione non può fare a meno di collocarsi all'interno

di questa tensione tra *l'a priori normativo (Sollen)* o *idea di giustizia e l'a posteriori (Sein)*, come contesto sempre storico, legato a legislazioni concrete.

Si chiede giustamente Antonia R. Aiello: "Come s'insegna la responsabilità se non affidando responsabilità?". Questo è un motivo se non il motivo fondamentale per cui – come mette in evidenza Dietrich Benner – la moralità e l'etica non sono un prodotto *tout court* della socializzazione o, peggio, di una socializzazione. In altri termini, la moralità e l'etica saranno pure questo prodotto della socializzazione, se vogliamo in parte anche inaggrabile in quanto a nessuno è dato catapultarsi fuori dalla storia e dal suo influire, come mette ben in evidenza l'ermeneutica filosofica di Hans-Georg Gadamer; ma la morale e l'etica saranno tanto più 'vere' quanto più saranno il 'prodotto' della riflessione comune, della ricerca collettiva per il bene comune e non un *set* di regole incontrovertibili dettate e da imparare a memoria.

Il capitolo V raccoglie le relazioni dei giovani, con i quali il libro giunge ad una conclusione originale, carica di speranza per la costruzione – come scrive Atonia Palladino nel suo intervento – di *nuovi stili di vita con radici profonde, in quanti hanno testimoniato e testimoniano l'onestà con la coerenza della loro vita*.

Sono quelli a cui è dedicato questo lavoro. Non sono conosciuti in questo mondo dominato dalla comunicazione mediana che ha preso il sopravvento su quella interpersonale. Assomigliano al bosco che cresce silenziosamente, alla vita nascente, diversa da quella degradante nel frastuono e nella corruzione.

(M. Borrelli-G. Serio)

Michele Borrelli, *Postmodernità e fine della ragione, (postfazione di Raúl Fornet-Betancourt)* Pellegrini Editore, Coenza, 2010

Michele Borrelli, docente di Pedagogia generale presso l'Università della Calabria e già docente nelle Università tedesche di Francoforte, Giessen, Norimberga e Wuppertal, è uno studioso delle filosofie postmoderne e della loro genesi.

Le sue riflessioni e considerazioni sono state raccolte in diversi testi, ma quest'ultimo, come sottolinea il teologo cubano Raúl Fornet-Betancourt, dedicando un lucidissimo elogio come postfazione, è "*un libro necessario poiché l'autore non ha semplicemente scritto un altro libro sul postmoderno, piuttosto presenta un libro di cui finora si sentiva la mancanza*". (n. del red.)

Già, a partire dalle prime pagine del libro, ci si rende conto di trovarsi davanti ad un testo immediatamente recepibile, sia per la predisposizione dei paragrafi, sia per la chiara e profonda sintesi, che mette in luce gli intrecci tra filosofia e scienza, empirismo e metafisica. Il filo conduttore che rende il discorso ragionato e motivato è, non solo, l'osservazione e la valutazione del postmoderno filosofico, ma, soprattutto, l'analisi della profonda crisi che caratterizza oggi la filosofia.

Muovendo da quest'assunto, l'autore, già a partire dal primo capitolo, prende in considerazione gli aspetti generali della crisi della filosofia, della scienza, della conoscenza e della verità, della Ragione, constatando che "la verità e la conoscenza non dipendono più da sistemi metafisici unitari e totalizzanti, ma dalle regole dei giochi linguistici e dalle relative seman-

tiche messe in gioco dai rispettivi discorsi”.

E, ancora, rileva che “siamo di fronte ad uno scenario profondamente scettico, relativistico e di radicale messa in discussione dei discorsi fondazionali e di legittimità”. È, soprattutto, nel secondo e nel terzo capitolo che l'autore analizza le diverse posizioni filosofiche confrontandosi, da un lato, con le ermeneutiche di Heidegger e Gadamer e, dall'altro, come afferma Raúl Fernet-Betancourt, con le “moltiplicità e le differenziazioni” che intercorrono tra le posizioni di Lyotard e Foucault, Rorty e Vattimo riuscendo, però, a mettere in luce come “a questa diversità sia intrinseca o vi sia alla sua base una struttura di pensiero unitaria”.

L'intento dell'autore è, infatti, quello di dimostrare, come egli stesso afferma, “*l'impossibilità di portarsi fuori dall'ontologia metafisica*” (*idem.*) respingendo la demolizione metafisica avviata da Nietzsche ed ormai radicalizzata se nel pensiero postmoderno e, dunque, nel pensiero di Nietzsche vengono sottolineate la critica alle grandi costruzioni teoriche e antropocentriche della cultura occidentale, l'antisistematicità del pensiero ed il tema della leggerezza, in Heidegger si cercano le basi per una critica o, meglio, per un dissolvimento del concetto di soggetto.

È sulla scia del pensiero di Nietzsche e di Heidegger che si richiamano i teorici del postmoderno, a cui l'autore dedica un'analisi critica e decostruttiva, in particolare di Vattimo e di Rorty. Prendendo in considerazione l'interpretazione di Vattimo, l'autore afferma che il superamento della modernità in filosofia rappresenta “l'essenza stessa della modernità”,

precisando che per Vattimo, la risposta alla modernità è una “ontologia debole” che comporta una radicale temporalizzazione dell'essere, ossia, per dirla con le parole di Vattimo, un suo strutturale indebolimento.

Di particolare interesse è, anche, l'analisi del pensiero di Richard Rorty, uno tra i pensatori più noti e discussi, lo studioso che più di ogni altro ha spezzato i legami con la filosofia analitica e con la maniera tradizionale di fare filosofia. Come afferma, infatti, Borrelli, con Rorty “si conclude il processo di dissoluzione che vede crollare definitivamente i tentativi sistematici e fondazionali in filosofia sotto la sfida del pensiero postmoderno”. Un nuovo ruolo per Rorty, sottolinea Borrelli, viene attribuito alla filosofia, non più considerata “epistemologia”, ma “ermeneutica che cerca di cogliere le relazioni tra i vari discorsi”.

E si arriva all'ultimo capitolo che offre ai lettori un interessante confronto tra il paradigma di fondo della filosofia “Post” e quello della filosofia critica abbracciata da Borrelli. “Filosofia e democrazia non sono scindibili, né sono scindibili filosofia e libertà, filosofia e storia... Il pensiero del dopo filosofia... si autopresenta come... fine della metafisica... fine della storia” *«Il dopo filosofia è...la fine della ragione?»*

Risulta essere, a tal proposito, davvero significativa l'interpretazione che il Prof. Borrelli elabora riguardo ai tentativi postmoderni di superare la metafisica e contestare totalmente la ragione umana, così da definirli, come afferma Raúl Fernet-Betancourt, dei “vicoli ciechi” che non si possono attraversare senza che il pensiero filosofico si impigri in un proces-

so di “autoinganno”. Seguendo, dunque, questa logica di demolizione del metafisico, esiste ancora un soggetto nel senso moderno del termine?

Per Borrelli non ci sono dubbi: “La demolizione del metafisico liquida soggetto e libertà (il soggetto-libertà). Conseguenza il soggetto alla reificazione dell'oggetto, alla reificazione della metafisica, o alla metafisica della reificazione, alla contro ragione o alla ragione reificata, *de facto* al sapere, o meglio al volere, al potere, o meglio al dominio della ragione egemone, al dominio dell'egemonia, all'egemonia del dominio (...)”. Alla luce di questa prospettiva, si percepisce che nel pensiero di Borrelli il filosofare rappresenta non solo “discussione pubblica”, ma, soprattutto, come sottolinea l'autore stesso, “possibilità di critica”.

E, infatti, per rafforzare questa tesi Michele Borrelli afferma: “Da ciò non deriva una legittimazione del dopo-filosofia come pensano i postmodernisti, ma un doppio compito per la filosofia: da un lato, il filosofare se è filosofare è, per *definitionem*, autoriflessività, critica, ovvero autocritica; dall'altro, esso è critica storica, ovvero, storia della critica; critica sociale, ovvero società della critica, *agorà* di pubblico dibattito”.

Se, quindi, filosofare nell'ottica borrelliana significa dare vita alle idee di libertà, umanità, società, storia, democrazia, l'intento dell'autore in questo testo è quello di dimostrarci, come conferma Raúl Fernet-Betancourt nella postfazione, che “l'attualità e il futuro della filosofia come pensiero ancora capace di pensare in senso critico-umanistico” è *davvero in gioco*.

(Adelina Guerrero)