

CIVITAS EDUCATIONIS.
EDUCATION, POLITICS AND CULTURE
Rivista semestrale

Ambiti di interesse e finalità

Civitas educationis. Education, Politics and Culture è una rivista internazionale peer-reviewed che promuove la riflessione e la discussione sul legame fra educazione e politica, intesa come dimensione fondamentale dell'esistenza umana.

Tale legame ha caratterizzato il pensiero e le pratiche educative occidentali sin dai tempi degli antichi greci, così come testimonia il nesso *paideia-polis*.

La rivista vuole essere un'agorà in cui sia possibile indagare questo nesso da diverse prospettive e attraverso contributi teorici e ricerche empiriche che focalizzino l'attenzione sulle seguenti aree tematiche:

Sistemi formativi e sistemi politici;
Educazione e diritti umani;
Educazione alla pace;
Educazione alla cittadinanza democratica;
Educazione e differenze;
Educazione e dialogo interreligioso;
Educazione e inclusione sociale;
Educazione, globalizzazione e democrazia;
Educazione e cultura digitale;
Educazione ed ecologia.

Questa rivista adotta una procedura di referaggio a doppio cieco.

Aims and scope

Civitas educationis. Education, Politics and Culture is an international peer-reviewed journal and aims at promoting reflection and discussion on the link between education and politics, as a fundamental dimension of human existence.

That link has been characterizing western educational thinking and practices since the time of the ancient Greeks with the bond between *paideia* and *polis*.

The journal intends to be an agora where it is possible to investigate this topic from different perspectives, with both theoretical contributions and empirical research, including within its scope topics such as:

Educational systems and political systems;
Education and human rights;
Peace education;
Education and citizenship;
Education and differences;
Education and interfaith dialogue;
Education and social inclusion;
Education, globalization and democracy;
Education and digital culture;
Education and ecology.

This journal uses double blind review.

Founder:
Elisa Frauenfelder †

Editor-in-chief:
Enricomaria Corbi

Editorial Advisory Board:
Pascal Perillo, Stefano Oliverio, Daniela Manno, Fabrizio Chello

Secretariat of Editorial Board:
Martina Ercolano, Anna Mancinelli

Coordinator of the Scientific Committee:
Margherita Musello, Fabrizio Manuel Sirignano

Scientific Committee:

Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino “Carlo Bo”), Gert J.J. Biesta (Brunel University London), Franco Cambi (Università degli Studi di Firenze), Enricomaria Corbi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Michele Corsi (Università degli Studi di Macerata), Lucio d’Alessandro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Luigi d’Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore), Ornella De Sanctis (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Franco Frabboni (Università di Bologna), Elisa Frauenfelder (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Janette Friedrich (Université de Genève), Jen Glaser (Hebrew University of Jerusalem), Larry Hickman (Southern Illinois University Carbondale), David Kennedy (Mont Claire University), Walter Omar Kohan (Universidade de Estado de Rio de Janeiro), Cosimo Laneve (Università di Bari), Umberto Margiotta (Università Ca’ Foscari Venezia), Giuliano Minichiello (Università degli Studi di Salerno), Marco Eduardo Murueta (Università Nazionale Autonoma del Messico), Margherita Musello (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Stefano Oliverio (Università degli Studi di Napoli “Federico II”), Pascal Perillo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Vincenzo Sarracino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Marie-Noëlle Schurmans (Université de Genève), Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Giancarla Sola (Università degli Studi di Genova), Maura Striano (Università degli Studi di Napoli “Federico II”), Natascia Villani (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Carla Xodo (Università degli Studi di Padova), Rupert Wegerif (University of Cambridge)

Web site: <http://www.civitaseducationis.eu>
e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
SUOR ORSOLA
BENINCASA
FACOLTÀ DI
SCIENZE
DELLA FORMAZIONE



Centro di Ateneo per la Ricerca Educativa
per l'alta formazione degli insegnanti e degli educatori

Civitas educationis

EDUCATION, POLITICS AND CULTURE

Anno VIII
Numero I
Giugno 2019

Iscrizione al registro operatori della comunicazione R.O.C. n. 10757
Direttore responsabile: Arturo Lando

Pubblicazione semestrale: abbonamento annuale (due numeri): € 36,00

Per gli ordini e gli abbonamenti rivolgersi a:
ordini@mimesisedizioni.it
L'acquisto avviene per bonifico intestato a:
MIM Edizioni Srl, Via Monfalcone 17/19
20099 - Sesto San Giovanni (MI)
Unicredit Banca - Milano
IBAN: IT 59 B 02008 01634 000101289368
BIC/SWIFT: UNCRITM1234

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, via Suor Orsola 10, 80135 Napoli
Phone: +39 081 2522251; e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)
www.mimesisedizioni.it
mimesis@mimesisedizioni.it

Isbn: 9788857560526
Issn: 2280-6865

© 2019 – MIM EDIZIONI SRL
Via Monfalcone, 17/19 – 20099
Sesto San Giovanni (MI)
Phone: +39 02 24861657 / 24416383

Sono rigorosamente vietati la riproduzione, la traduzione, l'adattamento anche parziale o per estratti, per qualsiasi uso, o per qualunque mezzo effettuati, compresi la copia fotostatica, il microfilm, la memorizzazione elettronica, senza la preventiva autorizzazione scritta della casa editrice. Ogni abuso sarà perseguito a norma di legge.

Table of contents – Indice

EDITORIAL – EDITORIALE

<i>Enricomaria Corbi</i>	
Nilde Iotti: a figure at the present time	9
Nilde Iotti: una figura al tempo presente	11

SYMPOSIUM

Filosofia ed educazione: per rifondare il concetto di *humanitas*

<i>Monica Ferrari, Matteo Morandi</i>	
Introduzione. Un progetto di lavoro <i>in fieri</i>	15
<i>Andrea Potestio</i>	
La formazione umana come progetto: attualità del pensiero pedagogico di J.-J. Rousseau	21
<i>Matteo Morandi</i>	
Luigi Credaro e la pedagogia scientifica: i temi della prolusione romana del 1903	33
<i>Maura Striano</i>	
Filosofia ed educazione nel pensiero di John Dewey	51
<i>Sergio Filippo Magni</i>	
Creare capacità e funzionamenti: i presupposti della sfida educativa di Amartya Sen e Martha Nussbaum	57
<i>Monica Ferrari</i>	
Insegnare la condizione umana: la proposta pedagogica e culturale di Edgar Morin	71
<i>Letizia Terna</i>	
Per non concludere: questioni di filosofia dell'educazione tra manualistica italiana contemporanea e formazione degli insegnanti	85

ESSAYS – SAGGI

<i>Maria Chiara Del Mastro, Maria Rosaria Strollo</i> Pedagogia dell'invecchiamento ed autobiografia musicale	101
<i>Stefania Lorenzini</i> Dark-skinned foreign origin young people, adopted by Italian parents. Stereotypes, prejudices and problems in identity construction	115
<i>Stefano Oliverio</i> La <i>Bildpädagogik</i> oltre il totalitarismo dell'imagologia? Neurath e il progetto di una 'scrittura per immagini'	131
<i>Franca Pesare</i> Dal male alla responsabilità come condivisione. Auschwitz: paradigma di negazione assiologica dell'umano	151

BOOK REVIEWS – RECENSIONI

<i>Anna Mancinelli</i> Pati, L., <i>Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa</i> , Brescia: Morcelliana, 2019, pp. 104	165
Abstracts	169

Per non concludere: questioni di filosofia dell'educazione tra manualistica italiana contemporanea e formazione degli insegnanti

Letizia Terna*

Riassunto

La filosofia dell'educazione presenta numerose tematiche aperte, che necessitano di indagini e riflessioni; il tentativo di questo saggio è quello di accennare ad alcune questioni che, insieme ad altre, costituiscono il dibattito contemporaneo, alla luce degli elementi e degli autori presentati nei saggi precedenti di questo 'simposio'. Le relazioni tra filosofia ed educazione, pensiero e prassi, ambito pedagogico e ambito politico sono i temi che fungono da nesso nel testo, dove l'attenzione alla cura, alle relazioni educative, alle emozioni, alla complessità e all'intreccio tra scuola e società costituiscono le prospettive da cui si è scelto di guardare il problema centrale dell'educazione: la formazione e la realizzazione di ogni individuo.

Parole-chiave: *educazione e società; l'insegnante come caregiver; teoria e prassi; paideia e politeia.*

A chiusura di questo simposio, è mia intenzione riprendere alcuni aspetti risultanti dagli interventi precedenti e collegarli a temi che costituiscono parte dell'oggetto di riflessione della filosofia dell'educazione contemporanea. Dalla lettura dei saggi emerge la crucialità del rapporto che lega filosofia ed educazione, in senso diacronico e bidirezionale, sottolineando la specificità di un campo d'indagine complesso qual è, appunto, quello della filosofia dell'educazione. Nella nostra società le sfide della complessità, della globalità, del progresso tecnologico, del divenire politico e culturale, del mutamento delle forme di comunicazione e della vita associata richiamano costantemente i professionisti dell'educazione a fare i conti con i processi formativi attivati, più o meno esplicitamente, fuori e dentro le istituzioni, con gli obiettivi posti, i risultati e i fallimenti, nel confronto con le molteplici agenzie educative in divenire. La filosofia, nell'intreccio con l'analisi pedagogica, discute di metodi critici, di *analyseurs*, nella consapevolezza che il confine fra quelli che, nel tempo, sono divenuti nella società occidentale due diversi ambiti del sapere è assai labile: le questioni della *polis* e della formazione umana chiamano in causa i due campi epistemici nelle loro connessioni, tra teoria e prassi.

* Alunna del Collegio Ghislieri di Pavia.

Il proficuo scambio che si realizza tra queste due prospettive di analisi, in un circuito ricorsivo, si oggettiva in alcuni problemi che vorrei mettere in luce, in estrema sintesi, data la vastità delle questioni in gioco, con particolare riferimento alla definizione del campo della filosofia dell'educazione nella manualistica italiana contemporanea in relazione al tema della formazione degli insegnanti. Farò quindi riferimento a un arco temporale compreso tra il 2008 e oggi, al fine di circoscrivere ulteriormente un ambito di riflessione coerente con il tema della formazione umana, oggetto precipuo di questo simposio. Nel 2008, anno che vede in Italia la fine dell'esperienza delle SSIS (Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario), Franco Cambi pubblica un testo dal titolo *Introduzione alla filosofia dell'educazione*, che costituirà l'impalcatura del mio discorso. Cambi, infatti, individua due tipologie di problemi nel dibattito interno alla filosofia dell'educazione: problemi strutturali o ricorrenti e problemi emergenti. I primi “con costanza riemergono all'interno della ricerca pedagogica”, “ne alimentano dibattiti fondamentali” e, infine, “si collocano come macroproblemi in qualche modo costitutivi di quel sapere/agire, i quali – come tali – vanno continuamente ‘aggiornati’, ripensati e risolti”. I secondi invece sono

più legati all'epoca nella quale e dalla quale pensiamo l'educazione e la pedagogia, più storici e più empirici anche, ma che vengono a connotare in modo forte l'orizzonte attuale del fare educazione e pensare pedagogia (Cambi, 2008: 103).

I. FILOSOFIA DELLA CURA E RELAZIONI EDUCATIVE

Nel saggio presente in questo simposio e dedicato all'*Emilio* di Rousseau, Potestio sottolinea l'importanza della relazione; essa, concorrendo a definire l'identità dell'uomo e del cittadino, si rivela parte fondamentale nel processo educativo e formativo.

Dalla consapevolezza della centralità della dimensione relazionale prende forma una questione che, a mio avviso, costituisce un problema emergente del dibattito pedagogico: la filosofia della cura e le sue applicazioni in campo educativo. Tale tematica ha suscitato l'interesse di studiosi attenti alla costituzione delle relazioni in educazione e alle motivazioni che le muovono.

Il fenomeno della cura è legato, da un lato, alla consapevolezza di una mancanza, che ci riconosce come esseri “in continuo stato di bisogno” in quanto esseri finiti e non autosufficienti (Mortari, 2015: 15), dall'altro al tentativo di raggiungere una forma particolare, auspicabilmente “la migliore forma possibile” (*Ibid.*: 20): la cura infatti si prende a cuore una vita ed è interessata a farla fiorire. E se il primo senso richiama alla presenza di un altro che instauri con noi una relazione di cura (un educatore, un *caregiver*, ad esempio), è soprattutto nel secondo senso che il campo

educativo trova il proprio motivo d'essere. La formazione, la creazione di condizioni attraverso cui un individuo possa raggiungere una propria forma, la realizzazione di percorsi educativi personalizzati: tutto questo (e molto altro) è ciò che richiama e coinvolge proprio tale dimensione della cura. Diversi contributi di questo simposio, come sottolineato da Ferrari e Morandi nell'introduzione, richiamano all'idea dell'imparare a vivere, oggetto centrale dell'*Emilio* di Rousseau dal quale partono, sulla scorta della lettura di Potestio, le mie riflessioni.

La 'cura' che qui ci interessa non è tanto quella intesa come "lavoro del vivere per preservare l'ente che noi siamo" (*Ibid.*: 35), quanto piuttosto l'"arte dell'esistere per far fiorire l'esserci" (*Ibidem*). Questa seconda accezione ha particolare rilevanza nel dibattito pedagogico che da anni mette al centro l'individuo e la sua crescita:

Nella relazione educativa si tratta non solo di soddisfare i bisogni dove l'altro non è in grado di agire autonomamente, ma allo stesso tempo di metterlo nelle condizioni di apprendere a soddisfarli in modo autonomo (*Ibid.*: 92).

Il dibattito italiano contemporaneo, al quale qui faccio riferimento, sottolinea come all'interno di contesti educativi si debbano instaurare, quindi, delle relazioni di cura; da una parte è imprescindibile la presenza di un essere altro, che, in queste situazioni particolari, è incarnato da un insegnante, un educatore, un facilitatore; dall'altra la presenza di un soggetto a cui dedicare azioni di cura, la cui fioritura non è ancora giunta a compimento. In particolare, egli deve essere supportato nel "divenire il proprio essere possibile" (*Ibid.*: 55). Ciò mette l'accento sulla necessità di strutturare percorsi educativi *ad hoc*, che tengano conto delle peculiarità di ogni soggetto e che non siano preconfezionati né tantomeno eterodiretti.

La questione dell'autonomia dell'individuo nel percorso educativo sembrerebbe problematica all'interno di una relazione di cura, come mostrano le antinomie presenti nell'*Emilio* di Rousseau, dove si distingue tra chi dà cura e chi riceve cura.

In parte ciò rimane vero: questo tipo di relazione è infatti intrinsecamente asimmetrica e gerarchica, dal momento che "un polo della relazione si trova nella situazione di avere responsabilità della situazione dell'altro e l'altro nella situazione di secondità, poiché ha bisogno di ricevere cura" (*Ibid.*: 82). Tuttavia da più parti si sottolinea che è fondamentale tener conto della modalità attraverso cui le relazioni di cura si realizzano nella pratica educativa. Per giungere a una possibile risposta al problema, c'è bisogno di comprendere preliminarmente gli elementi che costituiscono questo tipo di relazione, affinché non diventi un rapporto di forza².

2 Sui rapporti di forza come costitutivi della relazione educativa nell'*entourage* di principi e sovrani in antico regime cfr. Ferrari (2013). Sulla pedagogia non autoritaria che esce dall'*impasse* del rapporto di forza cfr. Gordon (1991).

Secondo Luigina Mortari, qualità essenziale è l'azione; la cura, infatti, non può essere un mero sentimento, ma deve invece divenire una pratica agita (*Ibid.*: 80-81); questa azione però deve essere mossa da un'intenzione particolare: il motore che concretizza una relazione di cura è un interesse profondo per l'altro che mi sta davanti. Questa attenzione e questa propensione verso l'alterità vicina porta a sviluppare un senso di preoccupazione e di responsabilità per le sue condizioni (*Ibid.*: 88). Questo è ciò che dovrebbe caratterizzare la pratica educativa in qualunque contesto essa si svolga: un interesse e una preoccupazione che non si esauriscano nella semplice "disponibilità", ma si concretizzino nel "prendersi a cuore" la persona, che, nel suo più alto grado di intensità, si realizza in un sentimento di devozione, inteso questo come "profonda dedizione all'altro" riconosciuto "come ente di valore" (*Ibid.*: 88-89). La cura come devozione, quindi, non è intesa solo come azione "in relazione a una situazione di difficoltà dell'altro", quanto piuttosto come responsabilità di "fare fiorire le possibilità dell'essere": "anche il bambino che a scuola non presenta situazioni di particolare difficoltà mi chiama alla responsabilità" (*Ibid.*: 123). Particolare azione e specifica intenzione quindi, azione di cura e devozione.

Queste tematiche rimandano al *focus* del nostro simposio, dove le riflessioni di Striano su Dewey e di Magni su Nussbaum chiamano in causa la questione della responsabilità e di una cura che, nel caso di Nussbaum, diviene capacità di "coltivare l'umanità".

Sulla scorta di questo simposio e dalla lettura del testo di Mortari, possiamo affermare che l'asimmetria, pur rimanendo costitutiva delle relazioni di cura, non deve divenire la giustificazione per la creazione di percorsi eterodiretti, ma, al contrario, deve essere un costante monito per la riflessione sulle modalità che caratterizzano la costruzione di ambienti e la realizzazione di pratiche educative. Il centro deve rimanere l'individuo, la cui fioritura deve ancora compiersi, e il suo personale bagaglio formativo.

Per sviluppare un sentimento di "devozione", e innescare quindi un fenomeno di cura, c'è bisogno tuttavia, secondo Mortari, di "sentirsi toccati dall'altro" (*Ibid.*: 124) e dalle sue necessità; il *caregiver* deve essere pertanto in grado di provare empatia, cioè, secondo l'efficace presentazione del tema da parte di Margarete Durst, "di sintonizzarsi su quanto prova un'altra persona, comprendendolo come di riflesso attraverso i propri vissuti" (Durst, 2010: 166). Nell'espone gli elementi che concorrono a costituire il realizzarsi dell'empatia riprendendo studi fenomenologici dedicati a tale questione, Durst sottolinea come l'immedesimazione, più che l'identificazione, gioca un ruolo preponderante; essa infatti contiene un "coefficiente di discontinuità" che permette al soggetto di disporsi "a quella modalità del sentire l'altro che ne salvaguarda l'alterità" (*Ibid.*: 169).

L'elemento empatico segna come centrale la questione della dimensione affettiva all'interno dei processi pedagogici e delle relazioni educative, come tra gli autori discussi in questo simposio ricordano Morin e Nussbaum, ma, prima di affrontare questo problema, in uno specifico paragrafo, vorrei sottolineare un ultimo aspetto rilevante per il contesto qui analizzato.

La centralità della devozione, dell'empatia, della cura richiede, sempre secondo Mortari, in modo netto che le attenzioni siano spostate verso il soggetto che ci troviamo davanti, un soggetto con le proprie peculiarità, alcune delle quali richiedono un particolare contesto per svilupparsi. La responsabilità dell'educatore di "prestare attenzione" (*Ibid.*: 184) e mettersi in ascolto presuppone che egli sia in grado di "mettere tra parentesi il sé", di "depotenziare la tendenza a mettere se stessi al centro delle cose" (*Ibid.*: 182). Un'azione questa che richiede un lavoro su di sé, una costante riflessione sui processi che caratterizzano il nostro pensare e il nostro agire: essa deve divenire una pratica quotidiana che può (e deve) essere sviluppata anche all'interno di una specifica e accurata formazione per coloro che si trovano a operare in contesti educativi.

2. IL PEDAGOGICO E IL POLITICO

Certamente tra i macroproblemi ricorrenti nel dibattito in tema di filosofia dell'educazione e di agire pedagogico in quei contesti educativi che chiamiamo scuola, non solo in Italia e non solo nell'arco di tempo qui considerato, emerge il tema dei rapporti tra *paideia* e *politeia*.

"Occorre allargare il nostro orizzonte. Quel che i genitori migliori e più saggi desiderano per il proprio figlio, la comunità lo deve desiderare per tutti i suoi ragazzi" (Dewey, 1949: 1): è con queste parole che John Dewey (studiato in questo simposio da Maura Striano) nel 1899 apre uno dei suoi scritti destinato a divenire un punto di riferimento costante dell'indagine pedagogica. Questa affermazione contiene un elemento centrale, seppur problematico (o forse centrale proprio perché problematico), che ha caratterizzato e caratterizza tutt'oggi la pedagogia, sia nel suo essere criticamente pensata dalla filosofia, sia nel suo realizzarsi nella prassi educativa: il desiderio che anima la comunità in relazione al futuro dei suoi giovani e la convinzione che questo desiderio debba coinvolgere tutti, nel doppio livello di coloro che desiderano (la comunità) e coloro a cui il desiderio è riferito (i ragazzi).

Queste particolari tematiche costituiscono, per riprendere la distinzione di Cambi, un problema strutturale della pedagogia, che da sempre si trova a interfacciarsi con la politica, nel senso lato del termine. Quanto si parla di comunità, infatti, il riferimento all'ambito politico, inteso come governo della *polis*, risulta imprescindibile; ancor più cruciale diviene il coinvolgimento di tale ambito se il binomio che gli si pone di fronte è comunità-educazione.

Pedagogia e politica, infatti, sono strettamente legate e il loro rapporto è a doppio scambio. Una particolare idea di uomo e di cittadino, un'idea di società e comunità: ecco ciò che genera e orienta le diverse proposte educative e promuove vie alternative per la creazione di ambienti destinati a raggiungere uno specifico obiettivo. La pedagogia si fa in questo senso politica, poiché è fondata e mossa da un ideale che propone una direzione

chiara da seguire, un ideale in cui crede e a cui rivolge ogni suo sforzo. Ma anche la politica è, dal canto suo, strettamente legata alla pedagogia: essa, infatti, si adopera per governare la *polis* e riconosce come le agenzie formative svolgano un ruolo centrale in tal senso, dal momento che hanno ripercussioni in ambito educativo, di formazione, e per questo coinvolgono anche la sfera sociale; senza soffermarci inoltre sulla possibilità (e la derivante responsabilità) che la politica ha quotidianamente tra le mani di influire in modo dirimente sulle proposte educative, sia attraverso le riforme, sia attraverso gli stanziamenti di risorse destinati all'educazione e all'istruzione. A queste tematiche richiamano, in questo simposio, le opere di Dewey e Nussbaum tra gli altri, senza trascurare l'analisi di Credaro sul rapporto tra la pedagogia e le istituzioni formative.

È fondamentale perciò che questi due saperi radicati nella prassi riconoscano l'arricchimento che caratterizza il loro interscambio e si adoperino entrambi per mantenere vivo un dialogo costante, affinché la riflessione critica sui processi e sugli obiettivi non si svuoti di significato o, peggio, si interrompa. Le recenti riflessioni in ambito di filosofia dell'educazione richiamano la pedagogia a interrogarsi continuamente sui valori e sugli ideali di cui si fa portatrice, attraverso processi riflessivi e metariflessivi, tenendo costantemente attivo il riferimento al mondo che la circonda; la politica, invece, ha bisogno di dialogare continuamente con le figure che lavorano nei contesti educativi e con coloro che li studiano, per realizzare opere di riforma in grado di far fronte ai reali problemi in campo pedagogico, ma anche culturale e sociale. Come affermano Baldacci e Frabboni, la pedagogia ha, e non deve rinunciare, a ruoli di difesa e bussola dei cambiamenti che avvengono non solo nel nostro Paese:

1) “La Pedagogia è *presente e impegnata* a difendere la sua epistemologia (la Teoria) e la sua prasseologia (la Metodologia) in quanto Scienza fondata su un metodo *critico-utopico* inconciliabile con le false Teorie dell'educazione che inginocchiano l'*ideale pedagogico* al totem del Mercato”; 2) “la Pedagogia è presente e impegnata a fungere da bussola di orientamento [...] per le *politiche di riforma* del nostro sistema formativo” (Baldacci & Frabboni, 2009: 33-34).

Questo tema è presente nella riflessione di Credaro: come evidenziato da Morandi, lo studioso originario di Sondrio si batte per la nascita di una pedagogia scientifica che, andando oltre le barriere disciplinari e facendo propri saperi storico-legislativi in campo educativo, abbia come obiettivo la formazione dell'individuo nella comunità; punto centrale della stretta relazione tra educazione e politica è il riconoscimento di come “nella scuola si concentrano tutti gli aspetti della vita reale e ideale di un popolo: sentimenti e principi, credenze e massime, virtù e difetti, verità e pregiudizi” (Credaro, 1903: 6).

La strettissima correlazione tra scuola e società, e tra pedagogia e politica, è sottolineata anche da Fabbri che, in un'analisi del cambiamento

dei rapporti che la scuola ha intessuto nel tempo con le altre istituzioni, afferma come “scuola che cambia, società che cambia” (Fabbri, 2017: 69), e viceversa, potremmo affermare.

Questo intreccio porta tuttavia con sé un elemento problematico che trova le radici già nelle parole di Dewey sopra riportate: il desiderio che la comunità coltiva per le sue giovani generazioni, infatti, si confronta sempre con le diverse ideologie che orientano la società nel suo insieme. Una certa visione del mondo indirizza la prassi pedagogica e ne è a sua volta determinata; il problema sta nel far emergere a un più compiuto livello di consapevolezza le ragioni sottese a pratiche e strategie educative. Diversamente, se non riconosciute e pensate, le antinomie possono minare alla base anche una proposta democratica e rispettosa della diversità; l'obiettivo tuttavia non si identifica con l'eliminazione delle contraddizioni, ma con l'affinarsi della riflessione culturale e l'accrescersi di una consapevolezza critica, come cercherò di dimostrare nel prossimo paragrafo. Prima di concludere questo, tuttavia, vorrei richiamare ancora l'attenzione sull'importanza di indagare le ragioni alla base delle azioni pedagogiche e politiche di sistema e di discutere le antinomie che esse portano con sé; a ciò si rifà Nussbaum quando, come già evidenziato da Magni, contesta il Pil come indicatore del progresso di una nazione: “l'obiettivo cui una nazione deve tendere, secondo questo modello di sviluppo, consiste nella crescita economica” (Nussbaum, 2017: 32).

Un segno di come funziona questo modello è il fatto che il Sudafrica dell'apartheid era in cima agli indici dello sviluppo. C'era molta ricchezza in Sudafrica, e il vecchio modello di sviluppo riconosceva questo successo (o buona sorte), e lo premiava ignorando completamente le impressionanti disparità distributive, il brutale regime di segregazione e le carenze nei servizi sanitari ed educativi che lo accompagnavano (*Ibidem*).

Interrogarsi sulle ragioni e sulle modalità di realizzazione delle pratiche pedagogiche e politiche nei loro intrecci a diversi livelli (dal micro al macro) permette di dare avvio a una riflessione profonda che tenga conto della complessità, delle contraddizioni, della presenza di fattori multipli che vanno a costituire dei processi irriducibili a una visione lineare. Solo orientando costantemente i nostri sforzi in tale direzione possiamo dare vita a un vero processo riflessivo in grado di portare sempre più avanti la comprensione e la conoscenza.

3. LE ANTINOMIE COME MOTORI DI RICERCA

Oggi tutto un *côté* della filosofia dell'educazione riconosce con decisione il ruolo centrale che, per pensare la pedagogia e il suo stesso oggetto (la formazione/educazione), va assegnato all'antinomia; se l'educazione è intessuta di contraddizioni irrisolvibili che ne alimentano sia la problematicità sia l'aper-

tura, la pedagogia non può che rispecchiare/riconoscere/formalizzare/interpretare tale struttura costitutiva del processo educativo (Cambi, 2008: 114).

Che le antinomie caratterizzino il pensare pedagogico e il suo realizzarsi è cosa nota; già Bruner, nel suo testo su *La cultura dell'educazione*, dedica un intero capitolo a tale questione.

Le contraddizioni di queste epoche si rivelano spesso delle antinomie, vale a dire delle coppie di verità ampie che, pur essendo a volte entrambe vere, tuttavia si contraddicono l'un l'altra. [...] Anche le verità educative, in tempi rivoluzionari, sono affette da antinomie. [...] Voglio ricordare che le antinomie non ammettono una risoluzione logica, ma solo pragmatica (Bruner, 1997: 79).

Nel suo lavoro Bruner ne individuava tre principali: “quella della realizzazione individuale contro la conservazione della cultura; quella della centralità del talento contro la centralità degli strumenti; e l'antinomia del particolarismo contro l'universalismo” (*Ibid.*: 82). Sono tensioni che riguardano le idee alla base delle teorie educative e che sfociano nella difficoltà di concretizzarle in pratiche, che devono trovare il modo di fare i conti con queste tensioni. L'accento posto da Bruner sul lato pragmatico e non intellettuale, che porta con sé la consapevolezza “che difficilmente [tali problemi] potranno essere risolti mediante il ricorso a principi generali di ampio respiro, perché esigono una valutazione e un giudizio caso per caso” (*Ibid.*: 83), richiede quindi una attenzione particolare ai contesti e alle situazioni della pratica educativa che deve essere costantemente supportata.

Sono infatti molti altri i problemi che presentano in ambito educativo soluzioni tra loro contraddittorie. Tra le tante, un'altra antinomia che caratterizza il mondo della scuola è quella che si sviluppa nel binomio individuo-gruppo (classe); due orientamenti sono infatti da considerare come imprescindibili: la realizzazione delle potenzialità individuali e l'attenzione dedicata al gruppo (classe). L'importanza e la necessità degli estremi del binomio è sottolineata anche da Morin, che, in *Sette lezioni sul pensiero globale*, afferma che l'aspirazione costante di ogni uomo è

il bisogno di sviluppo personale in seno a una comunità organica alla quale si appartiene. Lo sviluppo personale senza la comunità e senza l'amore è lo sviluppo dell'egocentrismo e dell'egoismo. Se si ha solo la comunità, si ha il soffocamento dello sviluppo personale (Morin, 2016: 69).

Sebbene tutto ciò appaia difficilmente conciliabile nella pratica educativa quotidiana, costante deve essere lo sforzo per operare all'interno di questa antinomia, realizzando entrambi gli obiettivi. “La scuola”, infatti, “si configura come una palestra d'interazione con le proprie potenzialità [...] nella misura in cui è anche luogo di confronto tra pari che si riconoscono simili/differenti” (Durst, 2010: 101): individualità e socialità si influenzano tra di loro e spesso il realizzarsi dell'una crea le condizioni per la realiz-

zazione dell'altra. Tenuto conto di ciò, l'insegnante ha bisogno di operare mantenendo questa tensione costante, consapevole che “il rapporto educativo va giocato sempre sulla doppia linea dell'attenzione all'individualità e al gruppo” (*Ibidem*):

La competenza relazionale/comunicativa della figura docente si gioca, dunque, molto nella capacità di mantenersi in un movimento altalenante di vicinanza/distanza tra singolarità e gruppaltà, il che richiede un apprendistato di lungo periodo nel dosare l'attenzione al particolare e all'insieme (*Ibid.*: 101-102).

Un'altra antinomia che porta la riflessione pedagogica a interrogarsi costantemente sulle proprie direzioni e sui propri processi è quella tra libertà e autorità.

Antinomia [...] trascendentale, inaggirabile e costitutiva, e naturalmente inquietante; e che essa si scandisce anche storicamente, ora accentuando l'elemento di autorità ora quello di libertà, anche se nell'epoca contemporanea è quello di libertà che prevale, *deve* prevalere (Cambi, 2008: 116-117).

Creare le condizioni perché i poli di questa tensione rimangano costantemente in dialogo e in relazione richiama la definizione che Morin dà di complesso: “la parola *complexus* vuol dire ‘legato’, ‘tessuto insieme’ e, dunque, il pensiero complesso è un pensiero che lega, da una parte contestualizzando, [...] dall'altra parte tentando di comprendere che cosa è un sistema” (Morin, 2016: 102). Ciò che Morin propone è quindi l'abbandono del paradigma riduttivista e disgiuntivista, attraverso cui “si vedono tutte le cose separate e si vedono tutte le cose ridotte ai loro elementi più semplici” (*Ibid.*: 112), nonché la successiva adozione del paradigma della complessità: “bisogna distinguere e, nello stesso tempo, legare” (*Ibidem*). La sua riflessione permette di fornire una risposta anche al problema delle antinomie; “scopo del pensiero complesso”, infatti, “non è distruggere l'incertezza, ma individuarla, riconoscerla, è evitare la credenza in una verità totale” (*Ibid.*: 108). Le antinomie non sono quindi un oggetto pericoloso da eliminare per rientrare al più presto in un contesto lineare, ma, al contrario, sono il materiale che definisce il contesto complesso in cui ci troviamo a pensare e operare: per questo esse vanno colte, ma non distrutte. E per concludere il discorso sull'antinomia libertà-autorità, alla luce delle parole di Morin, è Cambi stesso a fornire una risposta:

Se l'educazione è crescita, cura, acquisir forma, implica una guida, un senso, una direzione materiale e formale: un soggetto che guida (o più soggetti) e un modello. [...] Nel tempo, però, è collaborazione da parte del soggetto guidato, è assunzione convinta e spontanea di fini e forme, è elaborazione (o rielaborazione) libera di questi. L'educazione si scandisce *tra* guida (autorità)

e autonomia (libertà). E ‘tra’ significa che oscilla, integra e separa, media senza risolvere un radicale dualismo, costante e necessario (Cambi, 2008: 115).

4. A SCUOLA CON LE EMOZIONI

Tra le “tracce di pedagogico” che vengono evidenziate nel discorso di Martha Nussbaum ed esposte nel volume *La ‘pedagogia’ di Martha Nussbaum*, a cura di Giuditta Alessandrini, troviamo:

La fiducia nell’educabilità umana come categoria stessa dell’approccio alle capacitazioni, ovvero prerequisito fondante; la visione delle *emozioni* come chiave cognitiva e fonte di giustizia nelle relazioni interpersonali; la fiducia nell’etica dell’*essere in relazione* come collante di una società che può definirsi buona e giusta (Alessandrini, 2014b: 9).

Educazione, emozione, relazione: questo il triangolo che emerge dalle parole che Alessandrini utilizza per mettere in luce la pedagogia implicita nella proposta della filosofa americana. L’attenzione antropologica di Nussbaum è orientata all’interesse dell’uomo, uomo come mente, ma soprattutto uomo come corpo. In *Non per profitto* viene sottolineato come nello sviluppo dei giovani sia forte l’influenza delle norme sociali; il mito del vero uomo, ad esempio, come

colui che non ha paura né bisogni, e che ha pieno controllo su tutto ciò che vuole dalla vita, [...] alimenterà il narcisismo infantile e inibirà fortemente la compassione verso le donne e le altre persone percepite come deboli o subordinate (Nussbaum, 2017: 55).

Quello che Nussbaum vuole sostenere è la necessità di “imparare a comprendere e ad apprezzare i modi in cui le più comuni debolezze umane sono esperite nelle più varie circostanze sociali” (*Ibid.*: 56). Queste parole hanno una grande ripercussione in ambito educativo, perché riportano al centro l’interesse di corpo e mente dell’alunno, e delle loro interazioni, e la necessità di considerare entrambi gli aspetti nella programmazione scolastica. La rinnovata attenzione alla relazione mente-corpo, infatti, porta con sé la promozione sempre maggiore di una didattica per esperienza che predilige un apprendimento per scoperta: attraverso la ripresa dell’apprendimento situazionale di Rousseau e passando per il principio deweyano della necessità di portare la vita degli allievi tra le mura scolastiche, la didattica riconosce come centrali gli interessi del bambino e, attraverso questi, cerca di stimolarne la curiosità in modo da raggiungere un apprendimento totalizzante e pertanto, come sostiene Rogers, significativo. Se tutto ciò ricopre una grande importanza nel contesto della prassi didattica, un altro è tuttavia il punto su cui vorrei soffermarmi: la comparsa delle emozioni in classe.

Sostiene Alessandrini a proposito di Nussbaum:

Le emozioni *non* sono solo il carburante che alimenta il meccanismo psicologico di un essere umano che ragiona ma sono parte costitutiva – pur nella complessità che le definisce – della capacità di ragionamento del soggetto. È dal punto di vista di quest'ultimo che attraverso le emozioni è possibile guardare il mondo, in funzione del diverso valore, significato e peso che questo ha per il soggetto (Alessandrini, 2014a: 30).

La rilevanza costitutiva delle emozioni per il soggetto è una tematica che richiede un ripensamento e un'indagine continui anche in ambito educativo, dal momento che ancora molto di questa problematica sembra rimasto aperto; per troppo tempo, infatti, le emozioni sono state lasciate fuori dalla porta delle aule scolastiche, mentre oggi sappiamo che necessitano di indagini consolidate, anche sulla base degli studi di ambito psicologico. Le emozioni fanno parte di quel bambino intero (cfr. Alfieri *et al.*, 1974) che ogni mattina varca le soglie della scuola; esse sono riflesso dei vissuti e costituiscono il suo modo di essere nelle relazioni con i processi di apprendimento (per un ulteriore approfondimento, cfr. Salzberger-Wittenberg, Williams Polacco & Osborne, 1993). Le emozioni, insomma, sono centrali in ambito educativo perché, costituendo la persona, ne influenzano il comportamento e, inoltre, sono strettamente legate alla motivazione che favorisce (o ostacola) l'apprendimento.

Le emozioni, inoltre, coinvolgono in prima persona l'insegnante; egli, infatti, si trova a tenere insieme le emozioni del proprio vissuto, le emozioni che scaturiscono nelle dinamiche a scuola e le emozioni delle singole persone che costituiscono il gruppo-classe (*Ibidem*). Come afferma efficacemente Durst, spesso c'è una "scarsa valutazione dell'esposizione al logoramento motivazionale e specificatamente emotivo, e della necessità di mezzi di prevenzione specifici" (Durst, 2010: 152) a cui un insegnante è sottoposto nella sua carriera lavorativa: ciò richiama alla mente l'importanza di un sostegno che deve essere fornito agli insegnanti, meglio se in contesti gruppali, offrendo loro spazi per riflettere sulle proprie difficoltà e sui propri errori, per riconoscere i punti forti che caratterizzano il loro stile educativo, per riaffermare le proprie scelte e cogliere nuovi stimoli attraverso uno scambio reciproco tra pari.

La soluzione nella pratica quotidiana può già essere riconosciuta, tuttavia, nel riuscire a realizzare "l'arte del dosaggio, praticata anche osando esporsi con le proprie emozioni e sapendo al tempo stesso lasciare spazio a quelle altrui" (*Ibid.*: 153). Da più parti si ricorda che l'insegnante, in quel complicato groviglio di situazioni emotive che è la quotidianità, è chiamato a lavorare almeno su un doppio binario: anche Gordon afferma che sul versante personale, egli ha a che fare con le proprie emozioni, ma, allo stesso tempo, deve prestare attenzione alle modalità di manifestazione delle proprie emozioni; sul versante relazionale, invece, egli è chiamato a creare un clima di accoglienza che non reprime le emozioni degli studenti. Ma cosa significa accoglienza? Secondo Durst, questa accoglienza non deve tuttavia appiattirsi sulla mera accettazione di ciò che

viene espresso, ma deve piuttosto orientarsi verso una comprensione e un riconoscimento consapevole da parte dello studente del proprio sentito, fine temporaneo (e quindi, secondo la teoria deweyana, mezzo) per il raggiungimento di una comprensione più generale dei propri processi (e un tentativo di migliorare ciò che può essere migliorato), nonché di un'accettazione del proprio sé.

La realizzazione di questo processo implica la presenza di un contesto di libertà, in cui ogni individuo può mostrare le proprie emozioni senza sentirsi né inibito né giudicato, evitando però che questa situazione degeneri in una sterile manifestazione emotiva fine a se stessa. Potremmo dire che all'insegnante è dato dalla filosofia dell'educazione contemporanea, dopo Rogers, non tanto il compito di "lasciare un segno", quanto piuttosto quello di accompagnare i propri allievi in un percorso di graduale consapevolezza e riflessione sul proprio sentire al fine di facilitare un apprendimento che abbia valore per ognuno, nell'ambito di quel gruppo istituzionale che, in Occidente, è la classe. Non a caso Durst ricorda che "il sentire riflessivo anche più elementare implica sempre la mediazione di un contesto relazionale e comunicativo che disponga all'accoglienza dei vissuti emotivi" (*Ibidem*): il contesto, oltre a essere libero, allora, deve fondarsi su una relazione, costruita e curata, a cui l'insegnante dedica costanti sforzi e attenzioni. Infatti,

tale disponibilità a recepire i vissuti emotivi per quanto intensi [...] muove sempre da un contesto relazionale primario, cioè in concreto dalla disponibilità ricettiva di un'altra/o verso i nostri vissuti emotivi (*Ibid.*: 154).

L'insegnante-facilitatore dell'apprendimento dovrebbe quindi auspicabilmente coltivare un'"expertise relazionale" (*Ibid.*: 153) che permetta di sviluppare una

capacità di accoglienza in forma di contenimento non repressivo, e quindi di riconoscimento del proprio e altrui vissuto emotivo. [...] Quando c'è il sostegno di un tessuto relazionale abbastanza mobile e ad un tempo coeso [...] il sentire emotivo, pur se sgradevole o negativo e comunque di per sé tendente ad eccedere, può non essere respinto e aver modo di venire riconosciuto evitando la sua trasformazione in tutto/nulla sentire, con quanto ciò comporta. Il riconoscimento è comunque inaccessibile senza la pensabilità ed implica sempre una qualche forma di accoglienza (*Ibid.*: 153-154).

La competenza relazionale, che comprende anche il riconoscimento della dimensione affettiva intrinseca alle relazioni educative, svolge quindi un compito cruciale per la creazione di un contesto libero e comunicativamente sereno, se pure nell'ambito di una istituzione intrisa di antinomie, come si diceva in precedenza: per questo essa diventa un elemento centrale nella formazione di chi è chiamato a svolgere il ruolo dell'"insegnante", nell'ottica di favorire, in quella istituzione che è la scuola, situazioni educative

sempre più capaci di accogliere individui *interi*, con la loro mente, il loro corpo e le loro emozioni.

In questo mio breve scritto il tentativo è stato quello di mostrare come molte questioni di filosofia dell'educazione siano tutt'altro che chiuse; come già si può evincere dal titolo e dalla struttura del saggio, in cui i problemi vengono presentati alla luce di recenti spunti di riflessione, la volontà è quella di sottolineare come molte tematiche siano legate a un più ampio contesto e necessitino di continui ripensamenti e riflessioni. La questione che rimane implicita, ma che tuttavia assume una rilevanza cruciale, nel simposio e nel mio saggio, è il problema della formazione degli insegnanti, della formazione dei formatori in un sistema nazionale dell'istruzione che esprime particolari istituzioni educative, legate a decisioni orientate in senso ideologico e politico. In tutte le prospettive di riflessione qui presentate, infatti, la figura dell'insegnante si trova a dover ricoprire un ruolo dirimente, di grande responsabilità e di grande importanza al fine della formazione di tutti e di ciascuno. Per questo il dibattito su quali siano le modalità per fornire ai futuri insegnanti, in un sistema istituzionale dell'istruzione (e non solo), gli strumenti di riflessione necessari è e deve rimanere sempre aperto e in costante via di ridefinizione. Come già proposto negli altri saggi, il filo rosso centrale che dà vita a questo simposio è però la relazione che lega filosofia ed educazione in un'ottica di formazione e fioritura umana. Pensiero e prassi, direzione e attuazione, fini e mezzi: questi sono alcuni degli spunti che hanno guidato la presentazione di problematiche ancora aperte, con uno sguardo che ha tentato di mettere in luce questioni teoriche e di pratica educativa, in uno scambio continuo che non si può dire mai concluso. La filosofia e l'educazione necessitano di dialogo costante per la loro crescita e per il raggiungimento dell'obiettivo che nel simposio emerge come aspetto comune: l'*humanitas*.

BIBLIOGRAFIA

- Alessandrini, G. (2014a), “Generare capacità: educazione e giustizia sociale”, in Ead. (a cura di), *La 'pedagogia' di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, Milano: FrancoAngeli, pp. 17-38.
- Alessandrini, G. (2014b), “L'approccio alle capacitazioni: una teoria pedagogica? Introduzione al volume”, in Ead. (a cura di), *La 'pedagogia' di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, Milano: FrancoAngeli, pp. 9-14.
- Alfieri, F. et al. (1974), *A scuola con il corpo*, Firenze: La Nuova Italia.
- Bruner, J. (1997), *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, trad. it Milano: Feltrinelli (ed. orig. 1996).
- Baldacci, M. & Frabboni, F. (2009), *La Controriforma della scuola. Il trionfo del Mercato e del Mediatico*, Milano: FrancoAngeli.
- Cambi, F. (2008), *Introduzione alla filosofia dell'educazione*, Roma-Bari: Laterza.
- Credaro, L. (1903), *L'insegnamento universitario della pedagogia*, Torino [etc.]: Paravia.

- Durst, M. (2010), *Filosofia dell'educazione per la scuola*, Milano: FrancoAngeli.
- Dewey, J. (1949), *Scuola e società*, trad. it. Firenze: La Nuova Italia (ed. orig. 1899).
- Fabbri, M. (2017), “A scuola di libertà. Valore dell'impegno deontologico nel tempo di crisi della crisi”, in A.M. Mariani (a cura di), *L'agire scolastico. Pedagogia della scuola per insegnanti e futuri docenti*, Brescia: ELS La Scuola, pp. 66-83.
- Ferrari, M. (2013), “Il precettore e/o il *gouverneur* dei principi bambini nella Francia del Sei-Settecento. Questioni di potere e rapporti di forza”, in *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, vol. 20, pp. 105-121.
- Gordon, T. (1991), *Insegnanti efficaci*, trad. it. Firenze: Giunti (ed. or. 1974).
- Morin, E. (2016), *Sette lezioni sul pensiero globale*, trad. it. Milano: Cortina (ed. orig. 2015).
- Mortari, L. (2015), *Filosofia della cura*, Milano: Cortina.
- Nussbaum, M. (2017), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, trad. it. Bologna: il Mulino (ed. orig. 2010).
- Rousseau, J.-J. (2003), *Emilio*, trad. it. Roma-Bari: Laterza.
- Salzberger-Wittember, I., Williams Polacco, G. & Osborne, E. (1993), *L'esperienza emotiva nel processo di insegnamento e di apprendimento*, trad. it. Napoli: Liguori (ed. orig. 1983).

*Finito di stampare
nel mese di giugno 2019
da Geca Industrie Grafiche - San Giuliano Milanese (MI)*