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, Maria Romano

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 (Maynooth University), 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: www.civitaseducationis.eu
e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
SUOR ORSOLA
BENINCASA
DIPARTIMENTO DI SCIENZE
FORMATIVE, PSICOLOGICHE
E DELLA COMUNICAZIONE





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

Civitas educationis

EDUCATION, POLITICS AND CULTURE

Anno X
Numero 1
Giugno 2021

MIMESIS

SUOR ORSOLA
UNIVERSITY PRESS

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: 9788857582993
Issn: 2280-6865

© 2021 – 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

Enricomaria Corbi
Civitas Educationis between Past, Present and Future 9
Civitas educationis tra passato, presente e futuro 13

SYMPOSIUM

Filosofia, pedagogia, educazione politica e civile: antichi e moderni in dialogo

Chiara Blengini, Matteo Morandi
Un classico: sguardi incrociati sull'antico 19

Chiara Blengini
La proposta pedagogica di Platone tra *Repubblica* e *Leggi* 35

Benedetta Del Forno
Il progetto aristotelico di *paideia*: una pedagogia della politica senza politica 55

Silvia Gastaldi
Le responsabilità educative dei padri nel *De liberis educandis* dello Pseudo-Plutarco 71

Monica Ferrari
La fortuna pedagogica del *De liberis educandis* tra Umanesimo ed età moderna 87

Matteo Morandi
L'antico nella storia della pedagogia italiana dell'Ottocento 109

Letizia Terna
Il metodo socratico: una proposta per l'educazione contemporanea? L'analisi di Martha Nussbaum 125

ESSAYS – SAGGI

Giorgio Crescenza
Il sistema educativo italiano: memoria del passato e prospettive di futuro 145

Valerio Ferrero, Fabio Mulas
Cittadinanza, territorio, scuola. Prospettive di educazione civica 163

Chiara Carla Montà
Children as Apolitical Human Beings or as Public Educators? Re-imaging the Meanings of Democratic Citizenship 179

Anna Maria Murdaca, Maria Scalia, Patrizia Oliva
Fragilità evolutive, autoregolazione emotiva degli adolescenti con povertà educativa: il lavoro delle comunità educative, tra politica educativa, servizi territoriali e messa alla prova minorile 197

BOOK REVIEWS – RECENSIONI

Antonella Calabrese
Save the Children, *Riscriviamo il futuro. Rapporto sui primi sei mesi di attività. Dove sono gli adolescenti? La voce degli studenti inascolatati nella crisi*, Roma: Save the Children, 2021, pp. 32 213

Carlotta Chignoli
Antonacci F., Gambacorti-Passerini M.B., Oggionni F. (a cura di), *Educazione e terrorismo. Posizionamenti pedagogici*, Milano: FrancoAngeli, 2019, pp. 151 219

Abstracts 223

Il metodo socratico: una proposta per l'educazione contemporanea? L'analisi di Martha Nussbaum

Letizia Terna[*]

Riassunto

Il tema del dialogo, centrale in questo simposio, trova un importante riconoscimento nella proposta che Martha Nussbaum avanza a vantaggio di un assetto politico e sociale realmente democratico. Attraverso la rilettura dell'antico, e in particolare della figura di Socrate, la filosofa svolge un'analisi sul sistema educativo americano (e non solo), riconoscendo come sia fondamentale per il mantenimento della democrazia lo sviluppo di alcune capacità, prima fra tutte la capacità di giudicare in modo critico se stessi e le proprie convinzioni. La pratica dialogica, paritetica e mai definibile a priori nei suoi esiti, risulta cruciale a livello educativo, così come importante è il valore di Socrate, definito nel saggio paradigma metaeducativo fondativo.

***Parole-chiave**: dialogo; sapere umanistico; democrazia; educazione e politica.*

A chiusura di questo simposio, dedicato al tema del dialogo fra antichi e moderni, nel rincorrersi di questioni educative e politiche di lunga durata, è mia intenzione proporre una rilettura del lavoro che Martha Nussbaum opera sull'antico, in particolare proprio sul dialogo e sul filosofo che più di tutti l'avrebbe praticato nel suo agire educativo: Socrate.

È noto come Martha Nussbaum abbia cominciato la sua carriera da studiosa affrontando lo studio dei classici. La sua formazione letteraria e filosofica presso la New York University prima e ad Harvard poi e le sue pubblicazioni sul mondo antico, tra cui ricordiamo a mero titolo esemplificativo *The Fragility of Goodness. Luck and Ethics in Greek Tragedy and Philosophy* (Nussbaum, 1986) [trad. it. *La fragilità del bene. Fortuna ed etica nella tragedia e nella filosofia greca*, 1996] e *Essays on Aristotle's* De anima (Nussbaum & Oksenberg Rorty, 1992), hanno influenzato fortemente anche la sua produzione posteriore. Il riferimento a figure filosofiche classiche, in particolare a Socrate e al suo metodo, e l'importanza della cultura umanistica sono i due punti cardine dell'analisi che la filosofa americana svolge sulla situazione del sistema educativo contemporaneo, analisi

[*] Università degli Studi di Pavia (Italia).

presentata in particolare nei testi intorno ai quali mi concentrerò: *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica* (Nussbaum, 2010/2017) e *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea* (Nussbaum, 1997/1999). Entrambi questi contributi esaminano il sistema scolastico contemporaneo, per elaborare poi una più ampia riflessione educativa e politica del contesto americano *in primis*, ma non solo.

Martha Nussbaum inizia la sua indagine partendo da un dato riscontrato a livello scolastico, e cioè il ridimensionamento dei saperi umanistici e artistici e i tagli al loro finanziamento (Nussbaum, 2017: 22):

> un'istruzione finalizzata soltanto alla crescita economica, innanzi tutto, non potrà che disprezzare questi aspetti della formazione dei giovani, perché apparentemente non servono al successo economico, personale o nazionale che sia. [...] Ma i partigiani della crescita economica non si limitano a ignorare le arti. Essi le temono. Infatti, la sensibilità simpatetica coltivata e sviluppata è un nemico particolarmente pericoloso dell'ottusità, e l'ottusità morale è necessaria per realizzare programmi di sviluppo economico che ignorano le disuguaglianze (Ibid: 40).

Tale scelta, che come ogni decisione in ambito educativo è anche politica, ha secondo la filosofa delle ripercussioni sulla tenuta democratica delle società contemporanee: infatti, sostiene Nussbaum, "un modo di valutare un progetto educativo è di chiederci in che modo esso prepari i giovani a vivere in un'organizzazione sociale e politica che abbia queste caratteristiche. Senza il concorso di cittadini educati in maniera appropriata, nessuna democrazia può rimanere stabile" (Ibid: 28). E ancora, "visto che la crescita economica è tanto agognata da tutte le nazioni, specialmente in questi tempi di crisi, non ci si pongono troppe domande su dove va l'istruzione e, di conseguenza, dove vanno le società democratiche" (Ibid: 25). È invece cruciale porsi queste questioni e riflettere criticamente su di esse, in quanto tali situazioni costituiscono il contesto in cui prende vita e si realizza la formazione delle donne e degli uomini del domani, dei cittadini del futuro, per la continuità stessa della nostra società democratica. Nonostante sia "difficile trovare modelli puri di istruzione finalizzata alla crescita economica nelle democrazie in salute, perché la democrazia è costruita sul rispetto della persona singola, mentre il modello della crescita ragiona solo in termini aggregati", bisogna comunque prendere consapevolezza del fatto che "i sistemi di formazione scolastica in tutto il mondo si stanno orientando sempre più verso il modello della crescita economica" (Ibid: 41).

Non è certo stata Nussbaum a porre in evidenza per prima i nessi tra *paideia* e *politeia*, tra scelte educative e ragioni politiche. Basti pensare a un autore da cui nessun pensatore d'oltreoceano nell'ambito della filosofia educativa può prescindere, John Dewey, e al suo forse più celebre testo sull'argomento, *Democrazia ed educazione* (Dewey, 1916), ripreso direttamente anche dalla stessa filosofa americana. In linea con il pensiero

deweyano, Nussbaum si domanda: "cosa dire del tipo di nazione e del tipo di cittadino che ci piacerebbe formare?" (Nussbaum, 2017: 41). Allontanandosi dal paradigma del Pil come metodo per calcolare il benessere di un Paese[1], paradigma legato a un modello d'istruzione basato su un metodo trasmissivo, passivo, centrato solamente sulle capacità di base, Nussbaum propone, in altri testi e in collaborazione con Amartya Sen, un paradigma di sviluppo umano basato sulle capacità[2], in cui ognuno ha il diritto di raggiungere una soglia minima di quelle capacità individuate come fondamentali per vivere una vita degna e fiorente[3].

> Tale modello di sviluppo riconosce che tutti gli individui posseggono una dignità umana inalienabile che dev'essere rispettata e tutelata da leggi e istituzioni. Una nazione decente riconosce come minimo che i suoi cittadini hanno diritti in questi e altri ambiti, e implementa strategie che portino ogni persona a livelli di opportunità accettabili. Il modello di sviluppo umano è legato alla democrazia, perché avere voce nella scelta delle politiche che governano la propria vita è un ingrediente basilare di un'esistenza umanamente degna (*Ibidem*).

A tale nuovo modello, definito *capability approach*, si affianca un metodo diverso di educare, un metodo che si pone come continuatore di una proposta che da Rousseau, passando per Pestalozzi, Fröbel, Alcott, Mann, Dewey e Tagore[4], giunge fino ai giorni nostri. Il filo rosso che collega pensatori così lontani nel tempo e nei contesti geopolitici, pur nelle diversità delle proposte nate spesso come reazioni a situazioni vissute come insoddisfacenti, è, secondo Nussbaum, un metodo di derivazione socratica, che mette al centro l'educando e lo rende soggetto attivo della propria formazione.

> Secondo questa tradizione la formazione non consiste nell'assimilazione passiva di fatti e tradizioni culturali, bensì nell'abituare la mente a diventare attiva, competente e responsabilmente critica verso le complessità del mondo. [...] Questa idea di apprendimento attivo, che prevede l'adesione a un tipo di pensiero e ragionamento critico [...] ha le sue lontane radici in Socrate (Ibid: 35).

1 "Questa valutazione tecnica [calcolo del prodotto interno lordo] assegna un punteggio alto a paesi che registrano disuguaglianze allarmanti, paesi in cui un'ampia fetta di popolazione non gode affatto dei frutti della crescita economica generale della nazione" (Nussbaum, 2012: 7).

2 Dove le capacità "sono le risposte alla domanda: cos'è in grado di fare e di essere questa persona? [...] Esse non sono semplicemente delle abilità insite nella persona, ma anche le libertà o opportunità create dalla combinazione di abilità personali e ambiente politico, sociale ed economico" (Ibid: 28).

3 Per un approfondimento sull'idea di soglia cfr. Nussbaum (2012), Magni (2006).

4 Questi autori sono quelli presentati in Nussbaum (2017: 65-93).

La figura di Socrate, le cui tracce a livello metodologico sono ripercorse da Nussbaum nei testi qui presi in esame, viene a mio parere utilizzata dall'autrice come un paradigma metaeducativo fondativo; il filosofo greco infatti, da ciò che emerge dalle parole di Platone, mette in pratica un metodo di ricerca innovativo, volto a far raggiungere ai suoi stessi interlocutori una conoscenza più fondata, dopo aver instillato in loro il dubbio. Per Nussbaum tale pratica diviene un punto di riferimento per parlare di educazione, per mettere in discussione i fondamenti stessi dei nostri sistemi scolastici, per riflettere sulle pratiche in uso. Analizzerò ora come questa mia definizione di paradigma metaeducativo fondativo sia riscontrabile nelle opere di Nussbaum dedicate a Socrate e al suo metodo.

1. Socrate come paradigma[5]

Quando si fa riferimento al concetto di paradigma, in una visione 'ingenua', s'intende un modello, un esempio a cui rifarsi[6]. In questo senso Socrate costituisce, secondo quanto affermato da Nussbaum, un modello a cui diversi filosofi e pedagogisti si sono orientati per elaborare le loro teorie. Approfondendo meglio le parole della filosofa americana si evince come centrale sia stata la portata rivoluzionaria del metodo socratico, spesso ripreso e utilizzato in quanto reazione all'insufficienza dei sistemi educativi via via costruiti:

> in tutti questi movimenti di riforma Socrate fu certo figura di riferimento, ma essi furono motivati, forse soprattutto, dalla reazione all'assoluto torpore delle scuole esistenti, e dalla convinzione dei pedagogisti che l'apprendimento meccanico e la passività dello studente non fossero un bene per la cittadinanza e per la vita (Ibid: 74).

Gli esperimenti pedagogici proposti, e riportati dalla filosofa come esempi di ripresa di Socrate – Rousseau, Bronson Alcott e Dewey[7] – hanno tutti, a suo avviso, una 'componente socratica', anche se "contengono tutti qualcosa in più del metodo socratico" (*Ibidem*). Ma, oltre a diversi autori che nel corso della storia hanno ritrovato nella figura socratica un punto di riferimento, Nussbaum stessa utilizza Socrate quale punto di partenza fondamentale. La filosofa americana infatti, interrogandosi sul nesso "tra educazione liberale e concetto di cittadinanza" (Nussbaum, 1999: 23), ricono-

5 L'idea di utilizzare Socrate come paradigma è già sviluppata dalla filosofa americana in Nussbaum (2000), ma in quello scritto il tema è la filosofia politica.

6 Per 'ingenua' qui s'intende una visione che non prende in considerazione la teoria kuhniana del paradigma in senso epistemologico. Come infatti viene riportato nel *Dizionario di filosofia* di Nicola Abbagnano, il paradigma è un "modello o esempio. [...] Con Kuhn il concetto [...] assume un significato epistemologico e viene usato in svariate accezioni" (Abbagnano, 2013: 792).

7 Per un maggior approfondimento cfr. Nussbaum (2017: 65-93).

sce tre capacità fondamentali "per coltivare l'umanità nel mondo attuale" (Ibid: 24): *1*. "la capacità di giudicare criticamente se stessi e le proprie tradizioni"; *2*. la capacità di "concepire se stessi non solo come membri di una nazione o di un gruppo, ma anche, e soprattutto, come esseri umani legati ad altri esseri umani da interessi comuni e dalla necessità di un reciproco riconoscimento"; *3*. l'"immaginazione narrativa', cioè "la capacità di immaginarsi nei panni di un'altra persona, di capire la sua storia personale, di intuire le sue emozioni, i suoi desideri e le sue speranze" (Ibid: 24-25).

La figura del filosofo ateniese diviene centrale soprattutto per la prima capacità[8], che infatti, sostiene Nussbaum, permette di vivere "quella che potremmo chiamare, con Socrate, una 'vita esaminata'" (Ibid: 24). Nel dettaglio, tale capacità

> significa non accettare alcuna credenza come vincolante solo perché è stata trasmessa dalla tradizione o perché è diventata familiare con l'abitudine. Significa mettere in gioco tutte le credenze e accettare soltanto quelle che resistono alle richieste di coerenza e di giustificazione razionale. Per esercitare questa capacità è necessario saper ragionare correttamente e verificare la coerenza del ragionamento, l'esattezza e l'accuratezza di ciò che si legge o si scrive. Esami di questo genere portano spesso a sfidare la tradizione, come ben sapeva Socrate quando dovette difendersi dall'accusa di corrompere i giovani. Ma Socrate difese la sua attività perché la democrazia aveva bisogno di cittadini capaci di pensare autonomamente senza lasciare questo compito a un'autorità, cittadini capaci di ragionare insieme sulle proprie scelte senza limitarsi a scambiare semplici opinioni. Come un tafano su un pigro cavallo di razza, così disse, egli stava cercando di risvegliare la democrazia e di renderla più saggia e razionale. La nostra democrazia, come quella dell'antica Atene, è incline a un tipo di ragionamento avventato e disattento e a sostituire l'invettiva al reale dibattito. Abbiamo bisogno di un insegnamento socratico che ci aiuti a realizzare il fine della cittadinanza democratica (Ibid: 24-25).

Due sono gli elementi del metodo socratico su cui mi soffermerò maggiormente e che hanno nella trattazione di Nussbaum un ruolo rilevante, ovvero la professione di ignoranza e il dialogo. *In primis* vi è la consapevolezza della fragilità del proprio sapere, passata alla storia con il motto *So di non sapere*: "trassi la conclusione che, rispetto a quell'uomo, io ero più sapiente. Si dava il caso, infatti, che né l'uno né l'altro di noi due sapesse niente di buono né di bello; ma costui era convinto di sapere mentre non sapeva, e invece io, come non sapevo, così neppure credevo di sapere"

8 "Socrates serves here as the role model" (Burman, 2019: 76). In questo scritto, centrato sul significato che la figura di Socrate ha nell'educazione contemporanea, mi concentrerò solo sulla prima capacità; per approfondire le altre due cfr. Nussbaum (2017: 65-109) e Napolitano Valditara (2017).

(*Apologia di Socrate*: 21d, trad. G. Reale, 1993[9]), afferma Socrate, secondo quanto riportatoci da Platone.

L'ammissione del valore mai assoluto del sapere, che al contrario necessita di essere sempre interrogato, costituisce dunque il primo elemento che vorrei mettere in luce per i suoi risvolti politici ed educativi; a ciò si affianca infatti un atteggiamento epistemologico peculiare, che Socrate ha messo in atto con le sue interrogazioni continue: una costante disponibilità alla ricerca e l'accettazione del dubbio come momento fondamentale del processo di costruzione del sapere[10].

> Sapiente è allora chi, come Socrate, comprenda il suo limite, cioè la continua rivedibilità del suo sapere e tale rivedibilità è provata ogni volta dalla confutazione, l'*elenchos* che, nel dialogo, agisce come 'purga' dell'anima da opinioni false o parziali. [...] La confutazione, portando l'interrogato a dubitare (*aporein*) delle verità prima opinate, ha su di lui un effetto positivo: lo schiavo di Menone è indotto proprio con la confutazione a vedere la falsità dell'ipotesi avanzata [...], ma d'altronde ancora non sa quale ipotesi vera sostituisca quella prima, mostratasi falsa. Proprio in quella fase di *aporia* dell'interrogato, Socrate nota: "ora cercherebbe di buon grado dato che non sa; mentre prima, facilmente, davanti a molti e spesso, avrebbe creduto di dir bene" (*Menone*: 84b-c) (Napolitano Valditara, 2017: 25-26).

L'argomentazione di Nussbaum si fonda sulla stretta connessione del metodo socratico, in particolare nel momento del dubbio e dell'aporia, con il mantenimento della democrazia. Il verificarsi di tale situazione, l'emergere quindi di un sapere che si scopre non assoluto e manifesta la fragilità dei suoi fondamenti spesso assunti in modo irriflesso, fornisce infatti gli strumenti per comprendere meglio le radici delle proprie certezze e per iniziare a pensare in modo autonomo, senza che vi sia un'adesione acritica alle questioni poste: ciò si ripercuote in modo cruciale sulla questione politica[11].

> L'argomentazione socratica [...] è essenziale per rafforzare la democrazia e per aspirare a una giustizia che sia duratura. Per promuovere una democrazia riflessiva e deliberativa, piuttosto che semplicemente un'arena per gruppi di interesse in competizione, una democrazia cioè che prenda realmente a cuore il bene comune, dobbiamo formare cittadini che abbiano la capacità socratica di ripensare criticamente le proprie convinzioni. [...] Questa mancanza di spirito critico crea una democrazia nella quale le persone parlano tra loro, ma senza mai avere un vero e proprio dialogo. In un'atmosfera si-

9 A questa edizione si fa riferimento per tutti i passi citati.

10 "He seems one man, unified in his diverse activities by the fact that in all of them he remains the searcher, always pursuing his own search and seeking fellow-seekers" (Vlastos, 1971: 12).

11 "Si crede che la capacità di agire con metodo socratico sia, proprio come affermava Socrate, utile per la democrazia" (Nussbaum, 2017: 65).

> mile le argomentazioni scorrette passano per argomentazioni perfettamente legittime e il pregiudizio può troppo facilmente trasformarsi in ragione (Nussbaum, 1999: 33-34).

Un altro aspetto centrale del modo di agire socratico riportatoci da Platone, che oggi ha una grande portata educativa e che Nussbaum stessa non tarda a mettere in luce, è l'utilizzo del dialogo, il quale costituisce quindi il secondo elemento utile per la mia trattazione. Esso rappresenta una diretta conseguenza del *So di non sapere*, nel momento in cui, messe in discussione le proprie certezze, ci si pone verso il sapere con riflessività e spirito critico. Fondamento di un'impostazione realmente dialogica è l'uguaglianza di aspettative, pretese e modalità per entrambi i dialoganti: così infatti "l'atteggiamento di Socrate verso i suoi interlocutori [...] è esattamente quello che egli tiene verso se stesso" (Nussbaum, 2017: 69). Ciò è anche sottolineato dalla disponibilità che il filosofo ateniese mostra nell'imparare da coloro con i quali dialoga: "first, he aims to encourage these individuals to seek the robust knowledge they lack, if indeed they are found to lack it. Second, he aims to acquire the knowledge he lacks from them, if they are found to have it" (Benson, 2011: 198).

Il dialogo infatti, lungi dall'essere una mera esposizione di posizioni differenti, è una pratica paritetica e antiautoritaria, in quanto gli interlocutori sono sullo stesso piano[12]; ciò ha delle forti ricadute sulla metodologia d'insegnamento, se la pratica del dialogo viene inserita nelle modalità didattiche utili al raggiungimento della prima capacità esposta da Nussbaum. Da un lato si può evincere che "l'assunzione di responsabilità [dei propri pensieri] non è chiesta solo ai sapienti" (Napolitano Valditara, 2017: 29), ma tutti possono e devono essere coinvolti in questa presa di consapevolezza; dall'altro l'insegnante, visto come levatore o levatrice, non dovrà mai mettere in atto un'interrogazione "paternalistica, manipolatoria o impositiva" (Ibid: 31), ma dovrà utilizzare la democraticità insita nella metodologia dialogica per realizzare un clima il più possibile paritetico e costruttivo, riuscendo a mettere sotto osservazione anche il suo sapere e i suoi processi riflessivi. Sul ruolo dell'insegnante nel processo dialogico Leonard Nelson[13], filosofo tedesco interessato a una ripresa contemporanea del metodo socratico in educazione, opera un'importante distinzione: il docente "ha innanzitutto il compito di esercitare la propria autorità [...] solo in campo procedurale e non contenutistico. Egli non deve, infatti, proporre

12 "Riemerge quindi la già accennata 'democraticità' o 'pariteticità' del dialogo socratico, qui chiarita nel senso che non certo l'aggressività verso l'interlocutore, ma il *rigore* preteso da lui è *lo stesso* che chi domanda ('Socrate') pretende da sé [...]. Il fine di chi domanda non è [...] far prevalere ad ogni costo la propria opinione, ma condividere un'opinione su cui si sia giunti, proprio dialogando, a concordare" (Napolitano Valditara, 2018: 201).

13 Nelson è noto a livello pedagogico per aver aperto, nel 1924, un *Landerziehungsheim* (Collegio di campagna), luogo di promozione di un'educazione comunitaria. L'istituto fu chiuso dai nazisti nel 1933.

soluzioni ma in quanto moderatore della discussione nel gruppo di dialogo deve rimanere il più possibile neutrale, assicurandosi che tutti i partecipanti abbiano l'opportunità di esprimersi ed offrire il proprio contributo" (De Palma, 2013/2014: 186-187). L'insegnante dunque dev'essere consapevole dell'autorità che detiene, dal momento che essa non è priva di possibili conseguenze. Come ben esprime Maura Striano, il modo in cui egli "interagisce verbalmente con gli allievi e il suo comportamento di risposta tenuto nei loro confronti, ancor più di quanto possano fare le domande che pone, condizionano in modo significativo negli allievi lo sviluppo del concetto di sé, le attitudini verso l'apprendimento, le *performances* e le interazioni all'interno del gruppo classe" (Striano, 1999: 87).

La pratica dialogica, così com'è stata presentata, costituisce in linea teorica lo svilupparsi di un'argomentazione di stampo filosofico; per questo, secondo Nussbaum (1999: 59), "uno o più corsi di filosofia dovrebbero avere un ruolo di primo piano nei programmi delle università umanistiche". Tuttavia non si deve cadere nella trappola di "presentare la filosofia come una disciplina elitaria ed esoterica, interessata solo a questioni di forma e a problemi lontani dalla vita concreta" (*Ibidem*), né in quella di innalzare i filosofi ad autorità da seguire in modo acritico: "portraying philosophers as authority figures is a baneful inversion of the entire Socratic process, which aimed to replace authority with reason" (Nussbaum, 2010: 4). Ciò che invece bisogna trarre come vantaggio da corsi di filosofia è la fondamentale capacità metariflessiva, che permette di tenere sempre attiva l'indagine sulle radici del proprio sapere, ma soprattutto sulle modalità, gli strumenti e i risultati delle prassi pedagogiche ed epistemologiche che guidano il realizzarsi di processi educativi[14]. Il fine di queste scelte è molto chiaro per Nussbaum:

> l'educazione umanistica nei nostri college e università è, e dovrebbe essere, socratica, impegnata cioè a stimolare l'intelligenza di ciascuno studente e a creare una comunità che possa davvero confrontarsi su ogni problema, non limitandosi soltanto a contrattare le proprie rivendicazioni (Nussbaum, 1999: 34).

Come infatti sottolinea ancora Nelson, "il dialogo socratico non è l'arte rivolta all'insegnamento della filosofia ma al filosofare stesso. Non è l'arte con cui si fanno lezioni di filosofia, ma con cui si fa degli studenti dei filosofi" (Dordoni, 2009: 110). La metodologia tipica del filosofare diviene quindi "metodo di apprendimento di tutte le materie e di tutti gli argomenti, [...] ingrediente che fecondi tutti gli ambiti di pensiero, [...] lievito che garantisce la crescita della mente" (Baldacci, 2015: 21). Nello specifico, si potrebbe riassumere che il dialogo socratico ha come obiettivi

14 "What's good in philosophy is all about exchanging ideas in an atmosphere of mutual respect for reason and argument, where personal authority matters not at all – all that matters is the cogency of the argument" (Nussbaum & Miller, 2002: 42).

> la promozione dell'esercizio critico e autonomo della ragione (il pensare con la propria testa) [...]; la ricerca filosofica effettuata a partire dall'esame dell'esperienza e del linguaggio, dei nostri effettivi giudizi elaborati sulla realtà esaminata [...]; la comprensione reciproca come condizione indispensabile per realizzare una ricerca collettiva [...]; la ricerca della verità nella forma di *insights*, conoscenze capaci di vincolare il nostro assenso [...]; il progressivo, lento e graduale esercizio dell'argomentazione, procedendo passo dopo passo, questione dopo questione (Dordoni, 2009: 40).

2. Un utilizzo metaeducativo

Ho definito tale paradigma 'metaeducativo'; ogni proposta pedagogica che si possa definire tale è valorialmente connotata, dal momento che la sua riflessività è orientata e la sua messa in atto è guidata da un'idea di persona e di cittadino che si vuole formare[15]. Non tutte le proposte educative, però, si realizzano a un livello di metariflessione; spesso, infatti, tali processi di analisi sulle categorie concettuali, sui metodi e gli strumenti, sugli obiettivi, rimangono a un livello implicito e non raggiungono un livello di esplicitazione critica. Secondo Nussbaum, Socrate mette in atto una riflessione sul proprio operato in quanto 'maestro-educatore', come definito da Cambi (2008: 34). A tal proposito due considerazioni sono d'obbligo: il concetto di 'meta-', di secondo livello nella riflessione, che ha notevole fortuna nella seconda metà del Novecento, è assegnato alla figura di Socrate in maniera retroattiva; tale operazione, se pure può avere i suoi limiti, è a mio parere utile per sottolineare la portata rivoluzionaria della sua proposta. È proprio nell'età socratica, infatti, che avviene quello che si definisce il 'miracolo greco'[16]. L'educazione in questo periodo passa dall'essere prassi all'essere oggetto di sapere: nascono la pedagogia e la filosofia dell'educazione. E se tale disciplina si consolida come teoria propriamente con Platone, questo avviene nei dialoghi socratici (Ibid: 25-26). Socrate infatti, seppur legato alla realizzazione pratica del suo metodo, è costantemente richiamato al livello della riflessività per la difesa delle sue scelte educative. Ciò avviene in maniera esplicita nell'*Apologia*, dove Socrate è chiamato a difendersi dalle accuse di empietà e corruzione dei giovani, mosse nei suoi confronti.

> Se, poi, vi dicessi che il bene più grande per l'uomo è fare ogni giorno ragionamenti sulla virtù e sugli altri argomenti intorno ai quali mi avete ascoltato

15 A tal proposito si ricordi l'affermazione di Bruner, secondo cui la pedagogia non è mai neutrale. Su questi temi cfr. Ferrari, Morandi & Falanga (2018).

16 "Se fino al momento 'pre-greco' l'educazione è considerata innanzitutto come *pratica*, a partire dal cosiddetto 'miracolo greco' si assiste a un mutamento [...]. Qui, accanto all'educazione come *pratica*, viene a disporsi la pedagogia [...] come *sapere* [...]. Questa svolta è già presente nei sofisti, ma si dispiega soprattutto a partire da Socrate e Platone" (Mariani, 2017: 89).

> discutere e sottoporre ad esame me stesso e gli altri, e che una vita senza ricerche non è degna per l'uomo di essere vissuta; ebbene, se dicessi questo, mi credereste ancora di meno. Invece, le cose stanno proprio così come vi dico, o uomini. Ma il persuadervi non è cosa facile (*Apologia di Socrate*: 38a).

Oltre a indicare come Socrate stesso ragionasse sui suoi metodi e sul fine verso cui era orientato, si può più propriamente affermare che l'uso che Nussbaum fa di Socrate è metaeducativo; la filosofa americana, infatti, rifacendosi al filosofo ateniese come paradigma, lo prende come punto di riferimento per operare un confronto e riflettere sulla situazione educativa americana attuale.

Partendo dalle parole che Platone fa dire a Socrate, Nussbaum delinea i pericoli per la democrazia, che ancor oggi costituiscono dei freni a una realizzazione pienamente democratica attraverso il mancato sviluppo di una capacità critica.

> 1. Si capisce che il primo ostacolo [all'assunzione] di capacità critica è la non chiarezza sugli obiettivi. [...] L'esame socratico non assicura circa la qualità degli obiettivi, però fa sì che ciò che si persegue sia visto con la massima chiarezza nei suoi rapporti interni, e che le svolte cruciali in direzione di tali obiettivi non siano mancate per fretta o inavvertenza (Nussbaum, 2017: 66-67).

> 2. Un altro problema delle persone che non sanno riflettere correttamente è che sono fin troppo facilmente influenzabili. [...] L'indecisione è spesso unita alla deferenza verso l'autorità e la pressione dei pari. [...] L'esame critico socratico, invece, è radicalmente antiautoritario. Lo status dell'oratore non conta, conta soltanto la qualità del ragionamento. [...] Ciò che Socrate portò ad Atene fu un esempio di disponibilità e umiltà autenticamente democratiche (Ibid: 67-68).

> 3. Un altro difetto delle persone che vivono senza interrogarsi è che spesso trattano gli altri senza alcun rispetto. [...] L'atteggiamento di Socrate verso i suoi interlocutori, invece, è esattamente quello che egli tiene verso se stesso. Tutto deve essere passato al vaglio del ragionamento, e tutti sono uguali nell'ambito della discussione. Questo atteggiamento critico rivela il modo di porsi di ciascuna persona, nel processo di ricerca di opinioni condivise, di punti di incontro che possano aiutare i cittadini a pervenire a una conclusione condivisa (Ibid: 68-69).

Se la natura umana è sensibile alla pressione dei pari e dell'autorità, è importante per una democrazia fornire a ogni persona, da un lato, gli strumenti per pensare in modo autonomo, dall'altro, gli spazi per esprimere il proprio pensiero; una democrazia deve cioè produrre "una cultura del dissenso individuale" (Ibid: 71). In questo senso Socrate fornisce gli elementi per organizzare una riflessione sul tipo di educazione che si sta portando avanti e sull'idea di donna e di uomo che, attraverso l'educazione, assume un carattere quasi performativo: infatti, "quando la gente cominciò a interessarsi alla partecipazione democratica, l'istruzione in tutto il mondo fu ripensata per formare

un tipo di giovane adatto a una tale esigente forma di governo" (Ibid: 152). Il nesso centrale tra educazione e forma politica, in questo caso democratica, trova nelle proposte socratiche il suo *starting point*. Nussbaum, pur nella profonda conoscenza del mondo classico a cui ha dedicato molte sue opere, utilizza Socrate come un assoluto, quasi come se il suo metodo non smettesse di avere rilevanza e valore anche se si scoprisse che gran parte di quello che viene riportato su Socrate non coincide con quanto fece in vita il Socrate storico[17]. Il valore di riflessività educativa insita nella figura del filosofo ateniese, condannato a morte per le sue idee, è infatti molto potente anche oggi.

> Il metodo socratico è importante per qualsiasi democrazia. Ma lo è in particolare nelle società che devono fare i conti con la presenza di persone diverse per etnia, casta e religione. L'idea che ci si debba assumere la responsabilità dei propri ragionamenti, e scambiare opinioni con altri in un'atmosfera di reciproco rispetto, è essenziale alla risoluzione pacifica delle differenze, sia all'interno delle nazioni sia in un mondo sempre più polarizzato dal conflitto etnico e religioso. Il metodo socratico è una pratica sociale (Ibid: 71-72).

3. La fondazione del pensiero educativo democratico

Il concetto di fondazione, al quale ho fatto riferimento nella mia rilettura della figura socratica e del paradigma dialogico, necessita anch'esso di una precisazione: non si vuole qui intendere tanto una fondazione esplicita, quanto piuttosto l'idea di un modello che, oltre a essere preso come riferimento, costituisce il '*point de repère* primario' di un certo tipo di educazione, un cambio di prospettiva. Socrate infatti, come ben affermato da Franco Cambi, "opera un salto dal cittadino all'uomo e pone questo come soggetto morale e mente libera al centro della formazione" (Cambi, 2008: 25). La figura socratica che emerge dai dialoghi platonici, infatti, può essere letta come il primo esplicito riferimento all'idea di una formazione del soggetto, che viene posto sotto analisi come "attore e destinatario della crescita" (Mariani, 2017: 89), idea che sarà progressivamente sempre più centrale nella storia delle pedagogie di orientamento democratico.

Socrate infatti, come sottolinea Taylor[18], "creò la concezione dell'*anima* che da allora ha sempre dominato il pensiero europeo" (Taylor, 1952: 98). Se, continua il filosofo scozzese, anche in autori precedenti troviamo il riferimento alla *psyche*, solo con Socrate abbiamo lo sviluppo del concetto di anima "intesa come personalità consapevole che può essere saggia o insensata, virtuosa o malvagia, secondo la 'cura' e la disciplina che riceve"

17 Questa affermazione è scritta per rendere il concetto dell'importanza che Socrate assume nel pensiero educativo di stampo democratico; per un approfondimento sugli studi sul Socrate storico in rapporto alle fonti cfr., ad es., Taylor (1952), Nussbaum (1980).

18 Alfred Edward Taylor (1869-1945) fu un filosofo scozzese noto principalmente per i suoi scritti sulla storia della filosofia antica.

(Ibid: 99). L'obiettivo di rendere l'anima "buona il più possibile" (*Apologia di Socrate*: 30b) è raggiungibile in Socrate coltivando "il pensiero e la condotta razionale. [...] È precisamente sostenendo e facendo ciò di cui non possiamo dare alcuna giustificazione razionale che dimostriamo indifferenza verso il dovere di 'curare' la nostra anima" (Taylor, 1952: 103).

Entrambe queste concezioni, la formazione dell'uomo in quanto soggetto e la cura dell'anima, sono i capisaldi del modello educativo di stampo democratico che da Socrate inizia a prendere vita. Occorre qui però fare una precisazione sul concetto di democrazia. Per Socrate, infatti, "il valore di uno Stato e degli uomini pubblici dipendeva [...] interamente dalla misura in cui la vita nazionale era basata su un vero criterio di bene. Non c'era ragione per cui [...] egli dovesse approvare il principio della democrazia, la sovranità della moltitudine che non aveva alcuna conoscenza del bene" (Ibid: 111-112); e ancora Taylor: "il principio inerente alla democrazia, se può dirsi un principio, secondo la *Repubblica* è il rifiuto di esigere una qualsiasi superiorità di intelletto o di carattere come requisito per la funzione direttiva" (Ibid:112).

Tali affermazioni costituiscono un monito anche per noi oggi, che ci riconosciamo nella Costituzione italiana la quale, al suo primo articolo, dichiara che "la sovranità appartiene al popolo". L'insegnamento di Socrate ci suggerisce a tal proposito due elementi.

Il primo è che potenzialmente tutti sono in grado di raggiungere un alto livello di autonomia di pensiero, consapevolezza, capacità critica, e ciò costituisce il nucleo altamente democratico della proposta di Socrate: "Socrates plainly believed that philosophical activity was important for each and every person" (Nussbaum, 2000: 467). Nussbaum stessa afferma che "Socrate, a differenza di Platone, sostiene che le capacità necessarie per diventare un buon cittadino sono possedute da tutti, o almeno da tutti quelli che non mancano in grado elevato delle normali capacità di ragionamento" (Nussbaum, 1999: 42); tuttavia tale capacità va "esercitata e raffinata in modo da raggiungere la sua completa realizzazione" (*Ibidem*)[19].

Il secondo elemento indica invece che il solo riconoscimento della sovranità al popolo non è garanzia delle effettive capacità per portare a termine i compiti connessi a tale ruolo. Ogni persona dovrebbe essere infatti in grado di operare scelte, personali e politiche, organizzate secondo un modello critico che permetta un'adesione consapevole e una conseguente presa di responsabilità. Se siamo persuasi di ciò, questi strumenti devono essere forniti dall'istruzione[20]. A tal proposito Nussbaum scrive:

19 "Socrate, nella *Repubblica*, argomenta a favore di un'eguale educazione per le donne" (Nussbaum, 1999: 71).

20 "Ogni cittadino ha dei diritti e questo dovrebbe voler dire che ogni cittadino ha la capacità di ragionare. La realizzazione piena e stabile di una democrazia come la nostra dipende anche dalla capacità di formare cittadini che mantengano un'attitudine socratica verso la tradizione [...]. L'istruzione superiore ha un ruolo fondamentale in questo progetto" (Ibid: 42-43).

> Formalmente rispettiamo questi valori [democrazia e partecipazione politica], ma non pensiamo abbastanza a ciò che dovremmo fare per trasmetterli alla generazione futura e per garantirne la sopravvivenza. Distratti dall'obiettivo del benessere, chiediamo sempre più alle nostre scuole di insegnare cose utili per diventare uomini d'affari piuttosto che cittadini responsabili (Nussbaum, 2017: 153).

Socrate quindi, divenuto figura chiave del paradigma dialogico, si fa oggi portatore di un messaggio importante per il mantenimento di un assetto sociale realmente democratico. Egli, preso a modello fondativo e riconosciuto come punto di riferimento anche dalle teorie pedagogiche contemporanee di stampo democratico, rappresenta "la vitalità di una tradizione che utilizza i valori socratici per produrre un certo tipo di cittadino: attivo, critico, curioso, capace di resistere alla pressione dell'autorità e dei pari" (Ibid: 87).

Grazie alla svolta che Socrate ha realizzato con la sua esistenza, "la pedagogia socratica ha costituito un modello centrale in tutta la storia della cultura occidentale, in quanto ha teorizzato in modo mirabile la formazione dell'uomo in quanto uomo [...]. Così tale modello paideutico si è imposto nel corso dei secoli come un modello formativo fondamentale" (Cambi, 2008: 34).

4. Gli 'studi umanistici': una proposta per la democrazia?

Nel mondo attuale, tuttavia, il modello democratico, nel senso socratico visto in precedenza, è in crisi. Come sottolinea Nussbaum,

> Socrate proclamò che una vita non sottoposta ad esame non è degna di essere vissuta. In una democrazia viziata da roboante retorica e diffidente verso il ragionamento, egli perse la vita proprio per la sua fedeltà a questo ideale di interrogazione critica. [...] L'ideale socratico si trova sotto duro attacco in un mondo orientato alla massimizzazione della crescita economica. La capacità di pensare e argomentare da sé appare a molti superflua, se tutto ciò che vogliamo sono risultati di natura quantificabile in termini commerciali (Nussbaum, 2017: 65).

Questo stato di cose si riflette fortemente sulle pratiche educative, che subiscono una forte pressione sociale:

> la cultura imperniata sulla crescita economica ha una propensione per i test standardizzati e non tollera pedagogia e contenuti che non siano rapidamente valutabili in quel modo. Nella misura in cui la ricchezza personale o nazionale è l'obiettivo dei programmi di studio, le capacità socratiche rischiano di non essere sviluppate (Ibid: 66).

Nussbaum propone allora il sapere umanistico come possibilità di inversione dal modello pedagogico orientato al test e, variamente, al 'profitto'. Ma come si può affermare che tali discipline siano garanzia di basi nuove? Ovviamente il solo riconoscimento della loro portata trasformativa non basta. Infatti, "oggi, a livello nazionale, si tende a considerare le materie umanistiche e artistiche alla stregua di conoscenze tecniche da valutare sulla base di test a riposta multipla, mentre le competenze critiche e inventive che ne costituiscono il nucleo sono messe da parte" (Ibid: 146).

La grande portata trasformativa delle materie umanistiche sta piuttosto nel loro essere portatrici di contenuti che favoriscono lo sviluppo delle tre capacità presentate da Nussbaum[21]. Ad esempio, "un'istruzione adeguata alla vita in una democrazia pluralista deve essere multiculturale, cioè i ragazzi devono familiarizzare con alcune nozioni fondamentali della storia e della cultura dei tanti gruppi con cui essi condividono leggi e istituzioni" (Ibid: 106); per sviluppare la capacità empatica, definita da Nussbaum 'immaginazione narrativa', "c'è bisogno di coltivare lo 'sguardo interiore' degli studenti, e ciò implica un'istruzione particolarmente attenta alle lettere e alle arti" (Ibid: 122). Il modello umanistico, quindi, fondandosi sulla dichiarazione di terenziana memoria *Sono uomo, niente di ciò ch'è umano ritengo estraneo a me* e legandosi, nella proposta di Nussbaum, a ciò che ci differenzia come individui, ma anche a ciò che nella diversità ci accomuna, fornisce gli strumenti per cogliere la continuità tra i popoli, pur nel mantenimento di una reale complessità che intesse i problemi a livello globale. Ciò che rende le materie umanistiche così centrali nel nostro tempo è, infatti, l'interdipendenza a livello globale che caratterizza la nostra esistenza; a livello sociale, economico e politico, i legami che collegano persone diverse, che vivono in zone lontane, richiamano la necessità di un'educazione alla cittadinanza globale. Si tratta di una

> materia vasta e complessa che necessita dei contributi della storia, della geografia, dello studio interdisciplinare della cultura, della storia del diritto e dei sistemi politici, e dello studio della religione – tutti interagenti l'uno con l'altro, e tutti sempre più affinati man mano che i bambini maturano. E tale formazione è poliedrica anche nei suoi aspetti pedagogici (Ibid: 102).

Lungi dall'essere intesa solo come un accumulo di nozioni, la formazione umanistica si caratterizza piuttosto per la vitalità dei contenuti; tuttavia il solo contenuto non basta[22]. A un aspetto contenutistico, che nelle materie umanistiche è fondamentale per una formazione alla cittadinanza democratica e globale, si affianca una precisa metodologia che, per ritornare a Socrate e al suo metodo, fa leva sull'importanza del ragionamento, la cui

21 Le tre capacità sono state presentate nel par. 1.

22 "Ma un elenco di fatti, senza la capacità di valutarli, o di capire come una narrazione venga organizzata in base ai dati disponibili, è deleterio quasi quanto l'ignoranza, perché l'allievo non sarà purtroppo in grado di distinguere gli stereotipi [...], o le affermazioni false da quelle valide" (Nussbaum, 2017: 108-109).

conoscenza deve sempre essere finalizzata a cogliere la correttezza o meno delle assunzioni logiche e a saper realizzare un discorso formalmente corretto. Infatti, come ha sostenuto Maura Striano,

> se si ipotizza una dimensione educativa in termini istruzionali, o in termini di specifiche abilità cognitive da sviluppare, non si aprono spazi ad un lavoro sul pensiero nella sua multiformità e processualità, in dinamica relazione con una varietà di contesti esperienziali. D'altra parte, un lavoro educativo sul pensiero in quest'ultima prospettiva dovrà necessariamente tener conto della dimensione fondante del pensiero stesso che è quella interumana (Striano, 1996: 59).

Le materie umanistiche presentano quindi una doppia ricchezza:

> Una delle ragioni per cui si ritiene opportuno offrire a tutti gli studenti universitari un pacchetto di corsi di materie umanistiche è che si pensa che tali corsi, sia per il contenuto sia per le modalità pedagogiche, stimolino gli studenti a pensare e ragionare autonomamente, anziché conformarsi alla tradizione e all'autorità (Nussbaum, 2017: 65).

Tuttavia, afferma Nussbaum,

> io non nego affatto che la scienza e le scienze sociali, soprattutto l'economia, siano altrettanto essenziali per la formazione dei cittadini. [...] Se praticate nel modo corretto, queste altre discipline non possono che essere permeate di quello che possiamo definire spirito umanistico: la ricerca del pensiero critico, la sfida dell'immaginazione, la vicinanza empatica alle esperienze umane più varie, nonché la comprensione della complessità del mondo nel quale viviamo (Ibid: 26).

Per tale motivo "il metodo critico va infuso nella pedagogia di insegnamenti di tutte le materie" (Ibid: 72). "L'argomentare, infatti, implica il confronto, il dialogo, crea spazio d'incontro e d'intesa, fa maturare processi di scambio, problematizza ogni giudizio, ogni presa di posizione, ogni scelta, ma senza paralizzare il processo vitale, anzi favorendone un più libero e rinnovato sviluppo" (Cambi, 2006: 107).

La proposta di Nussbaum quindi, corredata da esempi principalmente tratti dalla realtà scolastica americana, richiede sicuramente un cambio di rotta nell'organizzazione del sistema educativo e formativo ["l'istruzione che io propongo richiede agli insegnanti di fare le cose in maniera diversa. Metterla in pratica comporterebbe grandi cambiamenti nella formazione dei docenti [...]. Richiederebbe anche ai dirigenti scolastici [...] di cambiare lo spirito delle loro scuole" (Nussbaum, 2017: 133)], nella consapevolezza del ruolo dell'insegnante ["in una classe che si ispiri all'insegnamento socratico l'elemento fondamentale è certamente l'insegnante" (Nussbaum, 1999: 59)].

Come infatti afferma Magni, l'approccio delle capacità "può contribuire a individuare le finalità generali dell'organizzazione del sistema educativo" e rende possibile indicare "concreti contenuti educativi e concrete prassi pedagogiche, volte a incrementare la realizzazione delle capacità e dei funzionamenti considerati rilevanti" (Magni, 2019: 58-59).

Quel che è certo è che un cambio di questo tipo, seppur molto oneroso in termini di risorse ed energie richieste, sarebbe un passo importante per la stabilizzazione di una reale democrazia, in cui a tutti venga garantito un accesso all'istruzione di base, primo passo imprescindibile per lo sviluppo di una personalità autonoma. L'istruzione, che rientra nella più generale capacità definita "*sensi, immaginazione* e *pensiero*, cioè la capacità di far uso dei sensi, dell'immaginazione e del pensiero, usufruendo di una istruzione adeguata, ecc." (Magni, 2006: 97), viene infatti riconosciuta da Nussbaum come una capacità 'feconda', in grado cioè di generare altre capacità: "l'istruzione trasforma le capacità esistenti delle persone in capacità interne sviluppate di vario tipo. [...] È anche essenziale per lo sviluppo e l'esercizio di molte altre capacità umane: un 'funzionamento fecondo' della massima importanza per fronteggiare lo svantaggio e la disuguaglianza" (Nussbaum, 2012: 145). Quanto detto fin qui sottolinea il grande valore che viene riconosciuto all'educazione, valore da cui deriva un imprescindibile monito a livello politico e sociale: "l'esigenza di potenziare il valore dell'educazione come condizione di giustizia sociale e di contrasto alle disuguaglianze" (Alessandrini, 2014: 11).

Tale potenziamento, nella direzione proposta da Martha Nussbaum e ripercorsa in questo scritto, riporta in auge l'importanza che la figura di Socrate continua a ricoprire a distanza di secoli; un modello che non dovrebbe essere mai dato per scontato, ma costantemente interrogato e messo in atto. Socrate e il paradigma dialogico possono divenire anche per noi un modello di riferimento per un approccio centrato sulla persona e sulle capacità, che, in definitiva, dovremmo sforzarci concretamente di portare nelle aule scolastiche e in tutti gli ambienti educativi in senso lato, per formare le ragazze e i ragazzi di oggi, le donne e gli uomini del domani, i cittadini del futuro[23].

23 Un discorso particolare meriterebbe la situazione attuale, dove i processi educativi hanno subìto un inevitabile cambiamento a causa del Coronavirus. Alla necessità di continuare a tenere viva la partecipazione e il coinvolgimento attivo degli studenti e la democraticità dei processi educativi, si affianca il dovere costituzionale di garantire a tutti il diritto all'istruzione. Per una prima analisi della situazione, che pone l'attenzione sull'esigenza di garantire una didattica a distanza di qualità, si rimanda ad es. al documento redatto dal Movimento di cooperazione educativa *Scuola oggi: allargare lo sguardo per una resilienza creativa. Un'analisi della Scuola e dei suoi bisogni ai tempi del Covid-19*.

Bibliografia

Abbagnano, N. (2013), *Dizionario di filosofia*, 3ª ed. aggiornata e ampliata da G. Fornero, Novara: De Agostini.

Alessandrini, G. (2014), "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.

Baldacci, M. (2015), "La buona scuola nasce dal pensiero critico", in *Il Rasoio di Occam*, n. 2, pp. 18-23.

Benson, H.H. (2011), "Socratic Method", in D.R. Morrison (ed.), *The Cambridge Companion to Socrates*, New York [etc.]: Cambridge University Press, pp. 179-200.

Burman, A. (2019), "Martha Nussbaum and Liberal Education", in Id. & S. Myrebøe (eds.), *Martha Nussbaum. Ancient Philosophy, Civic Education and Liberal Humanism*, Stockholm: Elanders, pp. 69-88.

Cambi, F. (2006), *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, Torino: Utet.

Id. (2008), *Introduzione alla filosofia dell'educazione*, Roma-Bari: Laterza.

De Palma, M. (2013-2014), *Educare a pensare. Il dialogo socratico come strategia di raccordo tra Philosophy for children, Cooperative Learning e Problem-Based Learning*, tesi di dottorato in Pedagogia e scienze dell'educazione, Università degli studi di Foggia, tutor I. Loiodice.

Dewey, J. (1916), *Democracy and Education*, New York: The Macmillan Company (trad. it. *Democrazia ed educazione*, Firenze: La Nuova Italia, 1951).

Dordoni, P. (2009), *Il dialogo socratico. Una sfida per un pluralismo sostenibile*, Milano: Apogeo.

Ferrari, M., Morandi, M. & Falanga, M. (2018), *Valutazione scolastica. Il concetto, la storia, la norma*, Brescia: La Scuola.

Magni, S.F. (2006), *Etica delle capacità. La filosofia pratica di Sen e Nussbaum*, Bologna: Il Mulino.

Id. (2019), "Creare capacità e funzionamenti: i presupposti della sfida educativa di Amartya Sen e Martha Nussbaum", in *Civitas educationis*, vol. 8, n. 1, pp. 57-70.

Mariani, A. (2017), "La nascita della pedagogia in Grecia: Socrate e Platone", parte seconda: "Struttura e funzione della pedagogia", in Id., F. Cambi, M. Giosi & D. Sarsini, *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*, Roma: Carocci, pp. 89-92.

Napolitano Valditara, L.M. (2017), "Attualità del dialogo socratico? In margine al Socrate democratico di Martha Nussbaum", in F. Eustacchi & M. Migliori (a cura di), *Per la rinascita di un pensiero critico contemporaneo. Il contributo degli antichi*, Milano: Mimesis, pp. 21-36.

Ead. (2018), *Il dialogo socratico. Fra tradizione storica e pratica filosofica per la cura di sé*, Milano: Mimesis.

Nussbaum, M.C. (1980), "Aristophanes and Socrates on Learning Practical Wisdom", in J. Henderson (ed.), *Aristophanes: Essays in Interpretation*, Cambridge: Cambridge University Press.

Ead. (1986), *The Fragility of Goodness. Luck and Ethics in Greek Tragedy and Philosophy*, Cambridge: Cambridge University Press (trad. it. *La fragilità del bene. Fortuna ed etica nella tragedia e nella filosofia greca*, Bologna: Il Mulino, 1996).

Ead. (1999), *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, trad. it. Roma: Carocci (ed. orig. 1997).

Ead. (2000), "Four Paradigms of Philosophical Politics", in *The Monist*, vol. 83, n. 4, pp. 465-490.

Ead. (2010), "Inheriting Socrates", in *The Point*, n. 2, https://thepointmag.com/criticism/inheriting-socrates, consultato il 19 ottobre 2020.

Ead. (2012), *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, trad. it. Bologna: Il Mulino (ed. orig. 2011).

Ead. (2017), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, trad. it. Bologna: Il Mulino (ed. orig. 2010).

Ead. & Miller, M.A. (2002), "Philosophy in the Public Interest: An Interview with Martha C. Nussbaum", in *Change*, vol. 34, n. 1, pp. 39-43.

Ead. & Oksenberg Rorty, A. (eds) (1992), *Essays on Aristotle's* De anima, Oxford: Clarendon.

Platone (1993), *Apologia di Socrate*, a cura di G. Reale, Milano: Rusconi.

Striano, M. (1996), "Didattica della filosofia. Per un'educazione al pensiero complesso", in *Bollettino della Società filosofica italiana*, n. 159, pp. 55-68.

Ead. (1999), *Educare al pensare. Percorsi e prospettive*, Lecce: Pensa Multimedia.

Taylor, A.E. (1952), *Socrate*, trad. it. Firenze: La Nuova Italia (ed. orig. 1933).

Vlastos, G. (1971), "Introduction: The Paradox of Socrates", in Id (ed.), *The Philosophy of Socrates. A Collection of Critical Essays*, Garden City: Anchor Books, pp. 1-21.

Finito di stampare
nel mese di giugno 2021
da Geca Industrie Grafiche – San Giuliano Milanese (MI)