

“Viva e moia”: riflessioni pedagogiche inattuali su gogna mediatica e pensiero critico

Nunzia D’Antuono

Abstract – *If the education system is connected to all social and historical dynamics, it is at least rash to single out social and digital platforms as solely responsible for the violence, rudeness and vulgarity with which our society is imbued. Assuming a critical self-consciousness would be the first step to curb violence, because the freedom of the subject marks the possibility and ability to adhere to moral, civil and political values. In order to cultivate a responsible conscience that is concerned with interiority and individuality, it would be appropriate to reiterate that digital competence is not merely technological, but involves the social and relational, cognitive and moral dimensions. By critically analysing, in an interdisciplinary manner, certain social dynamics that, over time, have recorded ‘victims’ of the fame and fury of ‘the people’, one could nurture a pedagogical reflection that, by questioning ‘the past with the utmost strength of the present’, succeeds in traversing it in order to push it out of itself.*

Riassunto – *Se il sistema educativo è connesso a tutte le dinamiche sociali e storiche, è quanto meno avventato individuare nei social e nelle piattaforme digitali i soli responsabili della violenza, della maleducazione e della volgarità di cui è impregnata la nostra società. Assumere la coscienza critica di sé stessi sarebbe il primo passo per arginare la violenza, perché la libertà del soggetto contrassegna la possibilità e la capacità di aderire a valori morali, civili e politici. Per coltivare una coscienza responsabile che curi interiorità e individualità, sarebbe opportuno ribadire che la competenza digitale non è semplicemente tecnologica, ma prevede il coinvolgimento della dimensione sociale e relazionale, cognitiva e morale. Analizzando criticamente, in modo interdisciplinare, alcune dinamiche sociali che, nel corso del tempo, hanno registrato “vittime” della fama e della furia del “popolo”, si potrebbe alimentare una riflessione pedagogica che, interrogando “il passato con la massima forza del presente”, riesca a traversarlo per spingerlo fuori di sé.*

Keywords – social media, storytelling, education, emotions

Parole chiave – social media, narrazione, educazione, emozioni

Nunzia D’Antuono è Ricercatrice di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze umane, filosofiche e della formazione dell’Università di Salerno, dove è coordinatrice didattico-organizzativa del Laboratorio di ricerca pedagogica per la promozione e lo sviluppo del dialogo intra- e inter-culturale. Nell’Ateneo salernitano è docente di *Pedagogia dell’intercultura* e di *Pedagogia delle relazioni nei sistemi educativi*, nel corso di laurea magistrale interateneo con l’università “Parthenope”. La sua ricerca si pone all’intersezione tra letteratura e riflessione pedagogica, indagando le valenze pedagogiche della narrazione. Tra le sue recenti pubblicazioni: *La cifra umana. Pedagogia interculturale, ‘classici’, narratività* (Venezia, Marcianum Press, 2024).

1. Senso civico e abitudini

Leopardi, cervello “fuori di moda”, la cui riflessione filosofica fu messa in luce da pensatori come Nietzsche e Benjamin, denunciava in Italia l'assenza di spirito pubblico e di condotte uniformi improntate a un'etica condivisa. Egli, in una radiografia severa dell'inconsistente “senso civico” italiano, lamentava che gli “Italiani hanno piuttosto usanze e abitudini che costumi”¹, evidenziando mancanze che ancora ipotecano il nostro presente. Nel quadro spietato delineato dal Recanatese spadroneggiavano l'individualismo e il cinismo di qualcosa che non poteva ancora compiutamente definirsi popolo e che, come attesta il *Grande dizionario della lingua italiana*, si riconosce “nell'identità di costumi, tradizioni e istituzioni sociali”². Non apparirà decentrato questo riferimento liminare se si parte dall'assunto che la riflessione pedagogica interrogando “il passato con la massima forza del presente” spinge il presente fuori di sé, interpellando “l'avvenire in modo creativo”, definendo domande sul possibile. L'idea pedagogica è tale se riesce a rischiarare con lungimiranza la contraddittorietà e la monolateralità propria di alcuni punti di blocco dominanti³. Potremmo, quindi, concederci un ulteriore affondo nel passato citando brevemente un *Discorso* edito a Napoli nel 1834 da Carlo Mele, intellettuale che profuse tutte le sue energie per promuovere l'“educazione” e l'emancipazione del popolo meridionale. In più parti del discorso di Mele risulta trasparente il concetto che gli interessi fondamentali sono quelli della civiltà e della conoscenza:

La maggior parte degli uomini, ancorché civili ed ornati, mancano generalmente della consuetudine di condur la mente dal noto all'ignoto, dagli effetti alle loro cagioni, da' fatti presenti ai fatti passati ed ai futuri, e per dirla con termini filosofici dell'abito di astrarre le idee, di paragonarle tra loro, e di dedurne le conseguenze⁴.

Un'analisi decentrata potrebbe aiutare a cogliere il punto di contatto tra passato, presente e futuro, fondamentale per orientare il sistema educativo che è connesso a tutte le dinamiche sociali e storiche. L'educazione, infatti, costituisce un cammino delicato, non privo di ostacoli,

¹ G. Leopardi, F. Cordero, *Discorso sopra lo stato presente dei costumi degli italiani, seguito dai Pensieri d'un italiano d'oggi*, Milano, Bollati Boringhieri, 2011. Già il 1° luglio 1823 Leopardi aveva annotato nello *Zibaldone* [2923] “Gli italiani non hanno costumi: essi hanno delle usanze. Così tutti i popoli civili che non sono nazioni”. Per approfondimenti sulla figura di Leopardi quale educatore, si rimanda a F. Cambi, M. Gennari, *Leopardi come educatore*, Genova, il melangolo, 2018 e M. Zedda, *Pagine di pedagogia leopardiana*, Lanciano, Carabba, 2021.

² S. Battaglia (a cura di), *Grande dizionario della lingua italiana*, Torino, UTET, 1966-2002, vol. XIII, in <http://www.gdli.it>, consultato in data 30/10/2024. Popolo risulta tra le categorie che tra Lumi e Rivoluzione francese hanno subito notevoli slittamenti semantici. Cfr. A.M. Rao (a cura di), *Il popolo nel Settecento*, Roma, Edizioni di Storia e Letteratura, 2020.

³ P. Martino, *L'in-consumabile: il valore inattuale dell'inutile per la pedagogia e l'educazione*, in M. Attinà, A. Broccoli, V. Rossini (a cura di), *Percorsi inattuali dell'educazione. Suggestioni, idee, proposte*, Roma, Anicia, 2023, p. 72.

⁴ Il testo è stato riedito nel 2002, cfr. C. Mele, *Degli odierni uffici della tipografia e de' libri. Discorso pratico ed economico*, Pescara, Campus, 2002.

intenzionalmente tendente alla promozione dell'umanità che è nell'uomo, il quale deve assumere la coscienza critica di sé stesso. La libertà del soggetto contrassegna la possibilità e la capacità di scegliere e fare propri i valori morali, civili e politici. Mario Gennari ha scritto del bisogno di educare l'altro ma anche educare-sé-stessi al rifiuto della maleducazione, della volgarità, della rozzezza, della violenza di cui è impregnata la nostra società⁵. Nel tempo storico e socio-culturale che stiamo vivendo bisogna coltivare una coscienza responsabile, che curi interiorità e individualità per potenziare al contempo il dissenso che conduce a una scelta autonoma⁶.

Riflettendo sul lemma “popolo”, fondamentale nella riflessione di molti intellettuali dell'Ottocento, potremmo interrogarci sulle caratteristiche del “popolo” che oggi abita i social, mentre fino a qualche decennio fa viveva esclusivamente e fisicamente nelle piazze: “Quel nome il più straziato che sia e stiracchiato a dir cose essenzialmente diverse; tanto che si dà, ora a una folla tumultuante, ora a una classe speciale di cittadini [...]”⁷ scriveva Manzoni.

Quando si registrano casi inquietanti e violenti di gogna mediatica⁸ la cui conseguenza drammatica è addirittura il suicidio – come verificatosi, ancora, all'inizio del 2024 –, senza indugiare su informazioni che attengono alla cronaca, dovremmo chiederci se coloro che hanno partecipato a quegli assalti virtuali ma dagli esiti ferali siano stati consapevoli degli effetti delle proprie azioni. L'attacco ai social e alla tecnologia *tout-court* non può essere la soluzione, non solo perché è irrealistico ipotizzare una società priva dei mezzi di comunicazione, ma soprattutto perché questi ultimi non rappresentano il vero problema ma sono solo il palcoscenico su cui una società dis-educata agisce. Sarebbe opportuno, forse, ribadire che la competenza digitale non è semplicemente tecnologica, ma prevede il coinvolgimento della dimensione sociale e relazionale, di quella cognitiva (per la capacità di selezionare e filtrare i contenuti) e di quella etica (il soggetto ha la responsabilità delle proprie azioni) perché “è sul versante di una equilibrata ‘caratura’ dell'innovazione e della sua possibilità di ristrutturare l'intero campo dell'educativo che si gioca la ‘partita’ pedagogica del nostro tempo”⁹.

⁵ M. Gennari, *Trattato di pedagogia generale*, Milano, Bompiani, 2018, p. 48.

⁶ In tale direzione resta imprescindibile il “catalogo” organizzato e scandito da anafore pedagogiche lasciatici in eredità da P. Freire, *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*, São Paulo, Editora Paz e Terra S/A, 1996; tr. it. *Pedagogia dell'autonomia. Saper necessari per la pratica educativa*, Torino, Edizioni Gruppo Abele, 2014.

⁷ Lettera del 30 marzo 1871 ad Alfonso della Valle di Casanova.

⁸ Da alcuni anni gli *Hate Studies* si sono focalizzati sul web sociale. Nel saggio di S. Pasta, *Lo “spettro dell'odio online”: una proposta di classificazione tra valutazioni algoritmiche e qualitative*, in G. Crescenza (a cura di), *Educare in tempi di odio e violenza. Sfide pedagogiche e istituzionali*, Bari, Progedit, 2024, pp. 113-126, attraverso i sette indicatori dello “Spettro dell'odio online”, è stata proposta una classificazione dell'hate speech. Si veda anche S. Pasta, M. Santerini, E. Forzinetti, M.L. Della Vedova, *Antisemitismo e Covid 19 in Twitter. La ricerca d'odio online tra automatismi e valutazione qualitativa*, in “Form@re. Open Journal per la formazione in rete”, 3, 2021, pp. 288-304. La ricerca, che si inserisce nei lavori dell'Osservatorio sull'odio online Mediavox dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, prende in esame un corpus di 160.646 tweet selezionati per parole chiave.

⁹ G. Acone, *La paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla post-modernità*, Brescia, La Scuola, 2004, p. 98.

Il confronto con i media non ci deve vedere tra coloro che Eco etichettò come “apocalittici”, o che Baricco vedeva “scrutare l’arrivo dell’invasione con gli occhi fissi nell’orizzonte della televisione”¹⁰. Del resto, come continuava Baricco, la barbarie è una specie di ideologia di default, concessa gratis a chiunque, e consumata massicciamente da chi non ha accesso ad altre fonti di formazione mentre “i principi della civiltà restano una specie di boccone prelibato, riservato a chi ha la possibilità di formarsi nelle istituzioni scolastiche”¹¹ e, potremmo chiosare, ha imparato a ragionare non secondo una logica dicotomica ma problematicista.

Pur essendo protesi verso il futuro è utile avere gli occhi rivolti alla memoria del passato. Le incursioni nel passato, infatti, possono risultare proficue perché talune tracce dei comportamenti che, grazie alla rete e ai social, oggi esplodono in tutta la loro violenza sono rinvenibili già nei secoli alle nostre spalle, quando gli intellettuali si adoperarono strenuamente per favorire l’emergere di una coscienza civica.

In tempi di crisi lo spaesamento del soggetto si aggancia alla crisi dell’autocoscienza e dello stesso concetto di verità. Come ha scritto Amelia Broccoli, è inutile negare “che lo spaesamento del soggetto sia anche il riflesso di una diffusa crisi del modo di intendere l’agire politico, che pochi continuano a intendere come la nobile arte del “tenere insieme” in vista di un obiettivo comune”¹². In una società liquida, che ha perso solidi punti di riferimento spazio-temporali, i social media potrebbero essere inseriti tra i nonluoghi di Marc Augé¹³, in quanto spazi della provvisorietà e del passaggio. Se i nonluoghi in senso stretto sono spazi attraverso cui non si possono decifrare le relazioni sociali e i segni di appartenenza collettiva, nei social si assiste a un’ipertrofica ma illusoria relazione tra persone, incentrata sul presente, caratterizzata dalla provvisorietà, dal transito e da un individualismo solitario. In questi spazi altri, distopici, è possibile la contraffazione identitaria che può favorire la rinuncia all’essere responsabili e coscienti delle proprie azioni e, forse più esattamente, delle proprie parole. L’utente (colui che usufruisce) diviene – quanto consapevolmente non è ancora chiaro – un produttore. Resta fondamentale interrogarsi su quanto resti del pedagogico e dell’educativo in questi spazi altri¹⁴.

Non si tratta solo del concetto di *Media Ecology* formulato da Postman, ma di una visione più ampia e non certo soltanto contemporanea di diseducazione. Ambienti simbolici in cui scopriamo ed esprimiamo l’umanità in modo particolare¹⁵. Tali ambienti possono amplificare taluni comportamenti, ma non possono esserne considerati la causa esclusiva. I social media pongono in drammatica evidenza la mancanza di formazione, intesa quale componente centrale

¹⁰ A. Baricco, *I barbari. Saggio sulla mutazione*, Milano, Feltrinelli, 2006, p. 8.

¹¹ *Ivi*, p.160.

¹² A. Broccoli, *Prassi educativa e agire politico. Inattualità di un legame necessario*, in M. Attinà, A. Broccoli, V. Rossini (a cura di), *Ripensare l’educazione nella riflessione pedagogica contemporanea*, Milano, Franco Angeli, 2021, p. 40.

¹³ Cfr. M. Augé, *Non-Lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*, Paris, Seuil, 1992; tr. it. *Nonluoghi*, Milano, Eléuthera, 2024.

¹⁴ Cfr. P. Martino, *Slittamenti ontologici. Angelismo e infomania: spunti per una archeologia pedagogica del virtuale*, in M. Attinà, P. Martino, *L’educazione sospesa tra reale e virtuale*, Cava de’ Tirreni, Areablu edizioni, 2016, pp. 43-54.

¹⁵ Cfr. N. Postman, *Technopoly. The Surrender of Culture to Technology*, New York, Knopf Doubleday Publishing Group, 1992; tr. it. *Technopoly. La resa della cultura alla tecnologia*, Torino, Bollati Boringhieri, 1993

della vita di ogni essere umano, che è anche finalizzata alla capacità autoriflessiva e a quella di dotare di senso lo smarrimento di fronte a una realtà che può apparire effimera e sfuggente.

Gramsci nei *Quaderni del carcere* scrive che i mutamenti nei modi di pensare, nelle credenze, nelle opinioni non avvengono per “esplosioni” rapide, simultanee e generalizzate, ma quasi sempre per combinazioni successive. L’illusione esplosiva nasce da assenza di spirito critico. Se la passione è impulsiva, la cultura, invece, è prodotto di una elaborazione complessa¹⁶.

2. Per una prospettiva tangenziale

Il nostro punto di vista decentrato, non collocato strettamente nel presente, potrebbe soccorrerci nell’analisi. Per condurre una disamina attenta proponiamo in ri-lettura una pagina lasciataci in eredità da Manzoni, autore di un romanzo cui è stata unanimemente riconosciuta una preordinazione al fine educativo. L’autore, infatti, ricostruisce storicamente i fatti narrati nel romanzo perché la storia offre la garanzia che i comportamenti dei personaggi sono radicati in una situazione reale e documentata, non sono frutto di immaginazione e pertanto sono veri e realistici. Nel capitolo 13 dei *Promessi sposi*, il narratore inizia una lunga digressione che diviene una disquisizione sul comportamento della folla, suggerita dal fatto che in un batter d’occhio, durante i tumulti milanesi causati dall’aumento del prezzo del pane a seguito della carestia, un’accozzaglia di gente” assalta la casa del vicario per linciare ma improvvisamente, con la medesima velocità di reazione, muta atteggiamento e si appresta a concedere credito al ministro spagnolo Ferrer che promette il carcere per il vicario.

L’analisi puntuale pone le giuste differenze tra la *massa* e il popolo, che può definirsi tale soltanto se educato:

Chi forma poi la massa, e quasi il materiale del tumulto, è un miscuglio accidentale d’uomini, che, più o meno, per gradazioni indefinite, tengono dell’uno e dell’altro estremo: un po’ riscaldati, un po’ furbi, un po’ inclinati a una certa giustizia, come l’intendon loro, un po’ vogliosi di vederne qualche-duna grossa, pronti alla ferocia e alla misericordia, a detestare e ad adorare, secondo che si presenti l’occasione di provar con pienezza l’uno o l’altro sentimento; avidi ogni momento di sapere, di credere qualche cosa grossa, bisognosi di gridare, d’applaudire a qualche-duno, o d’urlargli dietro. Viva e moia, son le parole che mandan fuori più volentieri [...] attori, spettatori, strumenti, ostacoli, secondo il vento; pronti a stare zitti, quando non sentan più grida da ripetere, a finirla, quando manchino gl’istigatori, a sbandarsi, quando molte voci concordi e non contraddette abbiano detto: andiamo, e a tornarsene a casa, domandandosi l’un con l’altro: cos’è stato?¹⁷

Una citazione tanto estesa potrebbe apparire negativa rispetto all’economia di queste pagine, ma è utile come punto di partenza di una riflessione che interroga anche il rapporto tra

¹⁶ A. Gramsci, *Quaderni del carcere*. III, a cura di V. Gerratana, Torino, Einaudi, 1975, p. 2269.

¹⁷ A. Manzoni, *I Promessi sposi. Storia della Colonna infame*, a cura di A. Stella e C. Repposi, Torino, Einaudi-Gallimard, 1995, pp. 196-197.

educazione e democrazia. Il contenuto disciplinare diviene forte vettore pedagogico in direzione riflessivo problematizzante. Potremmo ricorrere a un altro esempio per dimostrare che delle dinamiche superano le barriere temporali e, pertanto, sarebbe riduttivo analizzarle come figlie del presente.

La forza deleteria della maldicenza fu personificata già da Virgilio. Essa assumeva le sembianze di un mostro, la Fama, le cui caratteristiche attribuiscono forma concreta ai meccanismi della diceria: “andando acquista le forze”¹⁸. Una semplice voce è rinforzata dalla ripetizione, da conferme e aggiunte, e un piccolo cenno diviene una notizia incontenibile. La Fama “tanti vigili occhi ha di sotto (cosa a dirla mirabile), tante lingue: tante bocche ripetono, tanti orecchi si drizzano”¹⁹. Il pettegolezzo si nutre di ciò che viene visto, detto, sentito e a sua volta ripete dando forza alle voci. Il pettegolezzo si diffonde rapidamente e in modo incessante, nulla lo può fermare: “Di notte vola a mezzo fra cielo e terra nell’ombra, stridendo, né chiude al sonno dolce le palpebre”²⁰. La maldicenza mescola abilmente dati reali e menzogne, distorce in modo negativo fatti accaduti, presenta situazioni vere con interpretazioni malevole, in modo da condizionare il giudizio di chi ascolta: “tenace a narrar menzogne maligne, così come il vero”²¹. Inoltre, una falsa notizia può rovinare relazioni, carriere, affari, accordi politici (“sgomenta grandi città”²²). Nella diffusione deleteria di notizie false verità e menzogna sono da sempre mescolate in modo da suscitare una reazione ostile contro qualcuno o qualcosa. Nel racconto di Virgilio è chiaro che il progetto di danneggiare si serve di inconsapevoli mediatori e amplificatori di notizie.

3. Emozioni e senso di responsabilità

Per avvicinarci alla contemporaneità potremmo richiamare i fatti che sono stati ricostruiti in un romanzo edito nel 2024 che, pur rievocando eventi del 1944, richiama esplicitamente nella quarta di copertina le dinamiche comportamentali velenose che si muovono nelle relazioni di oggi, nella comunicazione, sui social. *La condanna* ricostruisce la vicenda controversa che si concluse con il tragico linciaggio di cui fu vittima a Roma Donato Carretta, direttore del carcere di Regina Coeli²³. Nel settembre del 1944 Roma, liberata dall’occupazione, era squarciata da pulsioni violente e la “folla”, spinta da gesti rabbiosi dettati da istinto vendicativo, arrivò a linciare, senza processo, un uomo, Donato Carretta, scambiato per imputato, decretato colpevole, che però era solo un testimone. Se il processo è esso stesso metafora di una corretta valutazione dei fatti, il linciaggio è figlio di un’esplosione livorosa. La *folla* dopo aver percosso violentemente a calci e pedate Donato Carretta decise di lanciarlo nel Tevere. Si pensò finanche di far straziare il corpo dal tram che stava sopraggiungendo. Nessuno si oppose a quel massacro, “nessuno

¹⁸ Virgilio P.M., *Aenèis*; tr. it. *Eneide*, Torino, Einaudi, 1967, p. 131 (Libro quarto, v. 175). La traduzione è di Rosa Calzecchi Onesti.

¹⁹ *Ivi* (Libro quarto, vv. 182-183).

²⁰ *Ivi* (Libro quarto, vv. 184-185).

²¹ *Ivi* (Libro quarto, v. 188).

²² *Ivi* (Libro quarto, v. 187).

²³ Cfr. W. Veltroni, *La condanna*, Milano, Rizzoli, 2024.

ha gridato cosa fate, siete pazzi, siete degli assassini”²⁴, soltanto una persona, un tramviere, si rifiuta di procedere e inchioda la vettura sui binari:

Salvatori è l’unico essere umano, quel giorno, ad avere il coraggio, come i professori che si opposero al fascismo, di dire di no al pensiero unico che circola in quella piazza infoiata. [...] prende quella manovella. Fa il contrario di Ponzio Pilato. Non vuole solo dissociare le proprie responsabilità, vuole impedire che lo strazio accada. Lo rende impossibile, togliendo il comando del tramvai. Non conosce storia e identità dell’uomo che giace, come corpo morto, sui binari del suo tram²⁵.

Salvatori, compiendo un atto di responsabilità, incorpora l’alterità in un rapporto che permette all’altro di essere²⁶. Nell’accezione morale, infatti, la nozione di responsabilità designa la situazione di un agente consapevole e libero nei confronti delle conseguenze. Sulla pagina si staglia, contrapposto a una folla inferocita, un solo uomo che compie un gesto di cura e al contempo di pietà estrema.

I valori impongono una differenza: la verità è migliore della menzogna, la conoscenza è migliore dell’ignoranza, la giustizia è migliore dell’ingiustizia, la solidarietà è meglio dell’egoismo. Diritti e doveri del singolo hanno un significato/compimento soltanto nella convivenza civile e democratica, sono strumenti di vita democratica, che è autentica relazione educativa, dove autonomia e autodeterminazione coincidono se implicano libertà e responsabilità. I valori sono il contrario dell’indifferenza²⁷ ma per uscire dall’indifferenza è necessario provare emozioni (da *emovere* “scuotere, smuovere”). Tale “scossa” però non può essere subitanea. Forse, occorre pensare a una educazione alle emozioni, che hanno una complessa struttura cognitiva in parte in forma narrativa.

Come ha invitato a fare Nussbaum bisogna affinare e rendere più profonda la nostra comprensione dei sommovimenti del pensiero della nostra vita. Le emozioni non sono soltanto il carburante che alimenta il meccanismo psicologico di una creatura ragionante; sono parti, altamente complesse e confuse del ragionamento stesso di questa creatura²⁸. Senza una guida pedagogica saremo capaci di incanalare soltanto le emozioni negative innescate dalla paura e dall’incapacità di analizzare gli accadimenti. Le emozioni dovrebbero essere parte costitutiva di un sistema che permetta una partecipazione consapevole e un ragionamento etico, che sarà articolato anche a partire da una nuova percezione del tempo, oggi vissuto con angoscia in

²⁴ *Ivi*, p. 120.

²⁵ *Ivi*, pp. 122-123.

²⁶ Cfr. E. Levinas, *Humanisme de l’autre homme*, Paris, Fata Morgana, 1972; tr. it. *Umanesimo dell’altro uomo*, Genova, il Melangolo, 1998. Si veda anche *Entre nous. Essai sur le penser-à-l’autre*, Paris, Grasset et Fasquelle, 1991; tr. it. *Tra noi. Saggi sul pensare all’altro*, Jacabook, Milano, 1998.

²⁷ R. Regni, *Le avventure dell’educazione. Per una pedagogia interculturale delle civiltà*, Roma, Studium, 2021, p. 169.

²⁸ M.C. Nussbaum, *Upheavals of Thought. The Intelligence of Emotions*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001; tr. it. *L’intelligenza delle emozioni*, Bologna, il Mulino, 2004, p.19.

esasperata prospettiva funzionalista²⁹. Potrebbe così essere recuperata una narrazione comune, che nutra le tensioni tra le parti perché nessun uomo è un'isola³⁰.

Ha scritto Martha Nussbaum che:

Le emozioni disegnano il paesaggio della nostra vita spirituale e sociale. [...] sarà essenziale, per produrre un'adeguata teoria etica, sviluppare un'adeguata teoria delle emozioni, che abbracci le loro origini culturali, la loro storia nell'infanzia e nell'adolescenza, e il loro illogico e a tratti imprevedibile operare nella vita di esseri umani che sono legati a qualcosa al di fuori di loro stessi³¹.

Sembra necessario un recupero delle emozioni nella loro complessità, mentre oggi appare una sola emozione dominante, quella della paura che troppo spesso causa incontenibili esplosioni di rabbia. Alla base delle emergenze educative attuali legate ai conflitti sembra esserci la paura dell'altro. L'alterità e la differenza non riescono a essere vissute come arricchimento perché all'origine di paure profonde, quindi percepite come disconferme che potrebbero far emergere le nostre stesse diversità interiori, le nostre debolezze e inquietudini³². In tale prospettiva risulterebbe interessante verificare come sia possibile favorire la ricomposizione di emozione e ragione attraverso la tessitura narrativa e dialogica. L'espressione delle emozioni, infatti, non deve essere immediata, ma mediata da una visione unitaria della storia che, nel lungo viaggio dell'educazione, tenga insieme il passato con il presente, la causa con l'effetto, l'arte con la scienza. In questa avventura è forse possibile scorgere "un'etica del viaggio tra bellezza e responsabilità, tra addomesticamento dell'estraneo e all'estraneo"³³. Quello educativo è un processo aperto e sempre in itinere che conduce verso l'autonomia del soggetto, andando oltre il presente, "verso una condizione nuova culturalmente e socialmente, soprattutto in un mondo storico-sociale come quello attuale contrassegnato dal cambiamento"³⁴. Coltivare la capacità di immaginare le esperienze dell'altro e di non percepirlo come altro-da-sé è una tappa fondamentale del viaggio. Come ci ha invitato a fare Nussbaum, bisogna ampliare lo spazio nell'educazione alle scienze umane e alle arti, in modo da imparare a guardare l'altro riconoscendovi i nostri stessi bisogni, perché i desideri aggressivi "tanto spesso accompagnano un mondo interiore cieco alle immagini degli altri"³⁵. In tale prospettiva, il racconto diviene uno strumento di misurazione dell'emozione pubblica e privata, perché vi si saldano memoria collettiva e biografica, e cerca di ricomporre dissidi e angosce causati da fattori esterni oppure intimi. L'originarietà

²⁹ P. Barone, *Vivere nel tempo delle distopie: sull'inattualità del pensiero utopico in educazione*, in Attinà M., Broccoli A., Rossini V. (a cura di), *Ripensare l'educazione nella riflessione pedagogica contemporanea*, cit., pp. 24-38.

³⁰ Cfr. N. Ordine, *Gli uomini non sono isole. I classici ci aiutano a vivere*, Milano, La nave di Teseo, 2018.

³¹ M.C. Nussbaum, *L'intelligenza delle emozioni*, cit., pp. 18-19.

³² M.A. Galanti, *Formazione dell'io, educazione del sé, caleidoscopico processo*, in F. Magni (a cura di), *La pedagogia tra educazione e formazione. Contributi per la continuazione di un dibattito*, Roma, Studium, 2019, p. 143.

³³ R. Regni, *Viaggio verso l'altro. Comunicazione, relazione, educazione*, Roma, Armando, 2003.

³⁴ F. Cambi, *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Roma, Carocci, 2016, p. 71.

³⁵ M.C. Nussbaum, *L'intelligenza delle emozioni*, cit., p. 508.

delle storie, nella tensione dialettica volta alla conoscenza della storia e delle storie, fonde oggettività e soggettività permettendo di avere uno sguardo diacronico su quello che, altrimenti, si riproporrebbe come un eterno presente.

4. Bibliografia di riferimento

Acone G., *La paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla post-modernità*, Brescia, La Scuola, 2004.

Augé M., *Non-Lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*, Paris, Seuil, 1992; tr. it. *Nonluoghi*, Milano, Eléuthera, 2024.

Baricco A., *I barbari. Saggio sulla mutazione*, Milano, Feltrinelli, 2006.

Barone P., *Vivere nel tempo delle distopie: sull'inattualità del pensiero utopico in educazione*, in Attinà M., Broccoli A., Rossini V. (a cura di), *Ripensare l'educazione nella riflessione pedagogica contemporanea*, Milano, Franco Angeli, 2021, pp. 24-38.

Battaglia S. (a cura di), *Grande dizionario della lingua italiana*, Torino, UTET, 1966-2002, vol. XIII, in <http://www.gdli.it>, consultato in data 30/10/2024.

Broccoli A., *Prassi educativa e agire politico. Inattualità di un legame necessario*, in Attinà M., Broccoli A., Rossini V. (a cura di), *Ripensare l'educazione nella riflessione pedagogica contemporanea*, cit., pp. 39-50.

Cambi F., *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Roma, Carocci, 2016.

Cambi F., Gennari M., *Leopardi come educatore*, Genova, il melangolo, 2018.

Freire P., *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*, São Paulo, Editora Paz e Terra S/A, 1996; tr. it. *Pedagogia dell'autonomia. Saper necessari per la pratica educativa*, Torino, Edizioni Gruppo Abele, 2014.

Galanti M.A., *Formazione dell'io, educazione del sé, caleidoscopico processo*, in Magni F. (a cura di), *La pedagogia tra educazione e formazione. Contributi per la continuazione di un dibattito*, Roma, Studium, 2019, pp. 138-155.

Gennari M., *Trattato di pedagogia generale*, Milano, Bompiani, 2018.

Gramsci A., *Quaderni del carcere*. III, a cura di V. Gerratana, Torino, Einaudi, 1975.

Leopardi G., Cordero F., *Discorso sopra lo stato presente dei costumi degli italiani, seguito dai Pensieri d'un italiano d'oggi*, Milano, Bollati Boringhieri, 2011.

Levinas E., *Humanisme de l'autre homme*, Paris, Fata Morgana, 1972; tr. it. *Umanesimo dell'altro uomo*, Genova, il Melangolo, 1998.

Id., *Entre nous. Essai sur le penser-à-l'autre*, Paris, Grasset et Fasquelle, 1991; tr. it. *Tra noi. Saggi sul pensare all'altro*, Jacabook, Milano, 1998.

Manzoni A., *I Promessi sposi. Storia della Colonna infame*, a cura di A. Stella e C. Repossi, Torino, Einaudi-Gallimard, 1995, pp. 196-197.

Martino P., *L'in-consumabile: il valore inattuale dell'inutile per la pedagogia e l'educazione*, in Attinà M., Broccoli A., Rossini V. (a cura di), *Percorsi inattuali dell'educazione. Suggestioni, idee, proposte*, Roma, Anicia, 2023, pp. 71-81.

Martino P., *Slittamenti ontologici. Angelismo e infomania: spunti per una archeologia pedagogica del virtuale*, in M. Attinà, P. Martino, *L'educazione sospesa tra reale e virtuale*, Cava de' Tirreni, Areablu edizioni, 2016, pp. 43-54.

Mele C., *Degli odierni uffici della tipografia e de' libri. Discorso pratico ed economico*, Pescara, Campus, 2002.

Nussbaum M.C., *Upheavals of Thought. The Intelligence of Emotions*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001; tr. it. *L'intelligenza delle emozioni*, Bologna, il Mulino, 2004.

Ordine N., *Gli uomini non sono isole. I classici ci aiutano a vivere*, Milano, La nave di Teseo, 2018.

Palmieri C., *Attuale o inattuale? Ripensare il metodo nel lavoro educativo*, in Attinà M., Broccoli A., Rossini V. (a cura di), *Ripensare l'educazione nella riflessione pedagogica contemporanea*, cit., pp. 154-166.

Pasta S., Santerini M., Forzinetti, Della Vedova M.L., *Antisemitismo e Covid 19 in Twitter. La ricerca d'odio online tra automatismi e valutazione qualitativa*, in "Form@re. Open Journal per la formazione in rete", 3, 2021, pp. 288-304.

Pasta S., *Lo "spettro dell'odio online": una proposta di classificazione tra valutazioni algoritmiche e qualitative*, in G. Crescenza (a cura di), *Educare in tempi di odio e violenza. Sfide pedagogiche e istituzionali*, Bari, Progedit, 2024, pp. 113-126.

Postman N., *Technopoly. The Surrender of Culture to Technology*, New York, Knopf Doubleday Publishing Group, 1992; tr. it. *Technopoly. La resa della cultura alla tecnologia*, Torino, Bollati Boringhieri, 1993.

Rao A.M. (a cura di), *Il popolo nel Settecento*, Roma, Edizioni di Storia e Letteratura, 2020.

Regni R., *Viaggio verso l'altro. Comunicazione, relazione, educazione*, Roma, Armando, 2003.

Regni R., *Le avventure dell'educazione. Per una pedagogia interculturale delle civiltà*, Roma, Studium, 2021.

Veltroni W., *La condanna*, Milano, Rizzoli, 2024.

Virgilio P.M., *Aenèis*; tr. it. *Eneide*, Torino, Einaudi, 1967.

Zedda M., *Pagine di pedagogia leopardiana*, Lanciano, Carabba, 2021.

Data di ricezione dell'articolo: 13 febbraio 2025

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 11 e 31 marzo 2025

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 5 aprile 2025