

La philia, orizzonte etico di una educazione democratica e di una scuola “umanizzante”

Adriana Schiedi

Abstract – After centuries under the illusion that fraternity might have been the bond of a more equitable society, facing the decline of the nation state, the return of arrogant globalisms, the need for a new cosmopolitanism and the impoverishment of schooling and education, despoiled of their metaphysical content, this principle returns to the cultural debate with the force of inactuality, that is the place of possibility, of moving against time and upstream, interrupting the linearity of an anti-communitarian education by recognising ourselves in the “philia”. The school marked by “philia” wants to overcome the boundaries of a closed citizenship, in order to look forward to a society based on respect for others, equality and a “conviviality of differences” as prerequisites for a democratic education.

Riassunto – Dopo secoli in cui si era consumata l’illusione che la fraternità potesse essere il collante di una società più equa, dinanzi al declino dello stato nazione, al ritorno dei globalismi arroganti, alla necessità di un nuovo cosmopolitismo e all’impoverimento della scuola e della formazione, spogliate del loro contenuto metafisico, tale principio torna ad affacciarsi nel dibattito culturale con la forza dell’inattualità che è luogo della possibilità, di un andare contro il tempo e contro corrente, interrompendo la linearità di un’educazione anticomunitaria per riconoscersi nella philia. La scuola improntata alla philia vuole superare i confini di una cittadinanza chiusa per guardare con speranza a una società improntata al rispetto dell’altro, all’uguaglianza e a una convivialità delle differenze quali presupposti di una educazione democratica.

Keywords – philia, democratic education, school, inclusion

Parole chiave – philia, educazione democratica, scuola, inclusione

Adriana Schiedi è Professoressa associata dell’Università di Bari, ove insegna *Pedagogia generale e interculturale*, *Pedagogia generale e sociale* e *Pedagogia del lavoro per l’inclusione*. Dirige le Collane *Logopaideia* (Tab Edizioni) e *I Simposia* (Taranto, Ediz. DJSGE). Svolge studi e ricerche sulla epistemologia e metodologia della ricerca pedagogica e sulla pedagogia interculturale. Tra le sue recenti pubblicazioni: *Narrare la Bildung. L’itinerario pedagogico di Edith Stein* (Brescia, Morcelliana, 2017); *I giovani e il volontariato. Un’indagine in terra jonica* (Brescia, Studium, 2020); *Pedagogia generale. Linee attuali di ricerca* (Brescia, Studium, 2021); *Pensare l’educazione in un tempo di crisi. Itinerari pedagogici antropo-sostenibili* (Lecce, Pensa Multimedia, 2023).

1. Crisi della democrazia e forme della dis-educazione scolastica

Nel 1992 Francis Fukuyama¹, in un saggio destinato ad accendere un dibattito tutt’ora in corso, si chiedeva se alla fine del XX secolo, con l’emergere di nuovi nazionalismi, sovranismi

¹ Cfr. F. Fukuyama, *The End of History and the Last Man*, New York, Free Press, 1992; tr. it. *La fine della storia e l’ultimo uomo*, Milano, Rizzoli, 1992.

e fondamentalismi religiosi, avesse ancora senso parlare di storia e di futuro della democrazia². A distanza ormai di più di trent'anni, in un tempo in cui la supremazia della tecnica, da un lato, e gli effetti della pandemia e della guerra russo-ucraina e in Medio Oriente, dall'altro, ci hanno abituato a vivere come ostaggi di un mondo artificiale, sfibrato e violento, nel quale ciò che conta è il profitto, la volontà di potenza dell'uomo (*Wille zur Macht*) e il suo senso di autoefficacia, questa domanda del politologo statunitense si riscopre di grande attualità. Confrontarsi con la fine della storia, il superamento delle filosofie precedenti e la crisi della democrazia è, in effetti, ciò che ogni pedagogista dovrebbe fare per comprendere l'orizzonte culturale del nostro tempo, la peculiare interconnessione tra società e politica e la capacità di questi sistemi di essere generativi o, al contrario, deformativi o distruttivi di processi educativi capaci di assicurare l'esistenza dell'uomo.

A tal riguardo, anche Paul Ginsborg, nel suo *La democrazia che non c'è*³, denuncia l'eclissi della democrazia, sottolineando la necessità di proteggere e difendere questo dono, facendo in modo che possa radicarsi nella "cultura della gente", grazie a un'educazione nuova, capace di combinare rappresentanza e partecipazione, economia e politica, famiglia e istituzioni. Si tratta, com'egli avverte, di cercare di investire in un fecondo esercizio di cittadinanza per "creare connessioni"⁴, operazione non scontata dal momento che tra i nemici più pericolosi della democrazia, oggi, non ci sono soltanto alcuni movimenti politici mossi da atteggiamenti populistici o autoritari di intolleranza e manipolazione delle informazioni, ma anche il senso di arrendevolezza e la subalternità delle coscienze, evidentemente poco educate alla partecipazione democratica, alla capacità di "concepire la diversità"⁵ e più inclini all'inattivismo. Nondimeno c'è un sistema culturale fondato sulla famiglia, sulla scuola e sulla società civile, istituzioni non sempre capaci di proporsi come spazi generativi di educazione ai valori democratici per lo sviluppo di forme di coabitazione e di partecipazione solidale.

Dinanzi a questo scenario neanche la legge può fare molto. Sicuramente non può contenere le "complicazioni" di una società democratica in frantumi per l'incapacità dell'uomo "di discernere il bene dal male, di vivere liberamente [e responsabilmente] il proprio rapporto con gli altri, con sé stesso e con il proprio destino. [...] Il diritto [d'altra parte] non è un gretto appiattimento delle diversità e delle inestricabili complicazioni umane; non ignora che ogni individuo è un abisso unico e spesso insondabile di sentimenti e si trova coinvolto in contraddizioni irripetibili"⁶. Pertanto, dinanzi al diffondersi di atteggiamenti antidemocratici, la soluzione non può essere una legge che conforma l'essere umano a un modello sociale, ma un'educazione che, calando le esigenze della coscienza nella realtà, lo abitua a fare i conti con i compromessi di quest'ultima, con i propri limiti e con gli altri.

² Sul concetto di democrazia si vedano, tra gli altri: L. Canfora, *La democrazia. Storia di un'ideologia*, Laterza, Roma-Bari 2006; G. Sartori, *Democrazia e definizioni*, Bologna, il Mulino, 1957; Id., *Democrazia. Cosa è*, Milano, Rizzoli, 2007.

³ Pubblicato per i tipi di Einaudi.

⁴ P. Ginsborg, *La democrazia che non c'è*, Torino, Einaudi, 2006, pp. 57-60.

⁵ *Ivi*, p. 55.

⁶ C. Magris, *La storia non è finita. Etica, politica, laicità*, Milano, Garzanti, 2006, p. 52.

Già quarant'anni fa C. Volpi osservava che il problema della crisi della democrazia consisteva nello "smarrimento del senso" di una quotidianità da ricercare nella condivisione di idee e valori dominanti nei diversi ambiti della vita personale, interpersonale e collettiva⁷.

A livello *personale*, questa ricerca si traduceva nella interpretazione/riformulazione dell'eredità culturale (modalità 'ideologica') o nel rovesciamento dei presupposti sui quali poggiava il consenso (modalità utopistica'). Il singolo individuo si sentiva ed era – o poteva essere – l'attore responsabile di scelte che ne impegnavano la sensibilità, la razionalità, l'esercizio di una volontà intelligente. A livello *interpersonale*, questa ricerca si reggeva sull'autorità di strutture e processi sociali percepiti come 'rilevanti' ai fini della formazione educativa e politica. La famiglia, il gruppo dei pari, le associazioni intermedie, costituivano in questa prospettiva, gli itinerari 'naturali' per confermare o sconfermare l'esistente, le indispensabili 'trame di apprendimento' sociali. A livello *collettivo*, questa ricerca era supportata dall'adesione esplicita o implicita ad un quadro di riferimento ideale (l'assetto dei Valori ritenuti perseguibili) e delle concrete realtà storico-sociali (lo Stato, la Chiesa, il Partito). In questo contesto l'agire dotato di senso, razionale rispetto allo scopo o al valore garantiva la corrispondenza dell'intenzione soggettiva con l'insieme di operazioni necessarie per la trasformazione orientata alla realtà⁸.

Nel mondo contemporaneo, ipercomplesso, plurale e in continua trasformazione, il predominio della tecnica, lo "smarrimento del senso comune"⁹ e lo spostamento del baricentro della ricerca del senso della quotidianità su valori contrapposti a quelli della società democratica hanno portato inevitabilmente a una lenta separazione dell'individuo dalla società e a una graduale erosione dell'educazione sociale.

Anche G. Spadafora, riprendendo Dewey, evidenzia lo stretto legame tra "l'educazione e il problema dei valori, che costituisce il nodo centrale del rapporto tra l'educazione e la democrazia"¹⁰. L'educazione ai valori rappresenta, in effetti, un antidoto per la democrazia e per la formazione di giovani diseducati a vivere insieme e a riconoscersi come comunità, sia pure nelle differenze che li separano l'uno dall'altro.

Nell'attuale crisi di legittimità dei valori democratici, l'orientamento produttivo verso la società e l'atteggiamento di disponibilità fraterna verso l'altro, da cui discendono le diverse forme di partecipazione dei singoli alla dinamica collettiva, diventano i segni di una cultura che, per certi versi, appartiene al passato. Soppiantata da un modello soggettivistico dell'azione sociale, caratterizzato dal primato dell'io, della sua libertà e sovranità nelle decisioni che riguardano il soddisfacimento di piaceri e bisogni personali e collettivi, la cultura individualista della società attuale vede un'eclissi dell'impegno solidale del singolo nella sfera pubblica e una sua sostanziale difficoltà a concettualizzare e prendersi cura del bene comune.

D'altra parte, la soggettivazione dei valori e il declino del paradigma della vita pubblica hanno portato come conseguenza a un esautoramento delle strutture e dei processi sociali attraverso

⁷ C. Volpi, *Paideia '80. L'educabilità umana nell'era del post moderno*, Napoli, Tecnodid, 1983, p. 7.

⁸ *Ivi*, pp. 7-8.

⁹ *Ivi*, p. 11.

¹⁰ G. Spadafora, *Democracy and Education di John Dewey. Ricostruire l'educazione per ricostruire la democrazia*, in *Studium Educationis*, numero monografico *Scuola, democrazia e merito*, Anno XVIII, n. 1, 2017, p. 40.

i quali dovrebbe esprimersi l'apertura all'altro e la partecipazione dei singoli alla dinamica collettiva. Da qui, il lento ma inesorabile tramonto di quel principio dell'*l care* teorizzato da don Milani (1967) e il ritorno degli egoismi, di un pensiero atomizzato e di un malessere diffuso che sfocia in ostilità e in una pseudofobia dell'altro straniero, considerato il capro espiatorio e la causa di tutti i mali.

Gli effetti prodotti dalla crisi della società democratica fanno da cassa di risonanza a una serie di questioni: politica, demografica, sociale, economica, culturale, così come a un atteggiamento di sfiducia nei confronti dello Stato, ritenuto incapace di governare la situazione attuale, di garantire la salute pubblica e il benessere comune.

In questo clima di crescente relativismo e disorientamento sul piano politico e sociale tornano ad affacciarsi ideologie antiche e, purtroppo, ancora tristemente attuali, accompagnate da forme di violenza di cui si nutrono i movimenti neorazzisti e neofascisti, che sono all'origine delle politiche di respingimento e degli atteggiamenti di disumanizzazione e sopraffazione nei confronti di profughi e migranti, così come di discriminazione di coloro che sono percepiti come diversi.

Queste fenomenologie, frutto del tempo che stiamo vivendo, nella loro drammaticità, si riverberano nei diversi strati della società, dando vita a forme di dis-educazione. L'aggiunta del prefisso dis- davanti al termine educazione rende bene l'idea del valore privativo e oppositivo che restituisce al suo significato. Un significato che, come ha opportunamente osservato Noam Chomsky¹¹, ha a che fare con una pedagogia del dissenso, volta a mostrare alle coscienze degli educatori e degli insegnanti il profondo legame tra potere, democrazia e educazione, e la conseguente necessità di ancorare l'azione educativa a un fondamento assiologico e teleologico più saldo per restituirle un senso. Va osservato, infatti, con E. Colicchi¹², che quando l'azione educativa manca di intenzionalità pedagogica e di direzionalità produce inevitabilmente una qualità dell'esito di tipo negativo, sicché anziché migliorare una situazione di partenza la peggiora e, parimenti, piuttosto che promuovere nell'educando lo sviluppo di un *habitus*, ne produce l'arresto o una sua *diminutio*.

Intenzionalità e progetto trovano un comune radicamento nel fondamento antropologico che sta alla base di ogni agire educativo. Esso si definisce a partire da tre fattori inscindibili: una idea di uomo da formare, un tessuto di valori e principi a cui ispirare l'opera educativa e uno o più obiettivi a cui tendere. Perché è solo tenendo insieme questi tre nuclei essenziali che l'azione educativa può ricostruire il legame dell'uomo con l'ambiente e con l'altro da sé e sviluppare uno stile democratico di stare al mondo connotato da diritto fraterno, altruismo e responsabilità.

¹¹ Cfr. N. Chomsky, *On miseducation*, Edited and introduced by D. Macedo. Lanham, Md., Rowman and Littlefield, 2000; tr. it. *Dis-educazione. Perché la scuola ha bisogno di pensiero critico*, Milano, Piemme, 2019. Si veda anche: Id., *Chomsky on misEducation*, Lanham, Rowman & Littlefield, 2000; tr. it. a cura di G. Recchioni, *La diseducazione. Americanismo e politiche globali*, a cura di D. Macedo, Introduzione di G. Bonetta, Roma, Armando, 2003.

¹² Cfr. E. Colicchi (a cura di), *Intenzionalità: una categoria pedagogica*, Vol. 1, *Contributi teorici*, Milano, Unicopli, 2004.

Nella scuola, laddove venissero a mancare queste tre direzioni, verrebbe a cadere l'idea stessa su cui si regge, sicché, come ha osservato M. Baldacci¹³, essa continuerebbe ad operare ma “navigando a vista” e portando prima o poi il sistema dell'istruzione e della formazione alla deriva. Nel cercare di mantenere saldi questi tre nuclei, la scuola dovrà proporsi come “cornice della formazione”, aperta al confronto con la crisi del nostro tempo e con le “gabbie di un pensiero liberista” che inevitabilmente genera un approccio utilitaristico alla cultura, non solo da parte di coloro che fruiscono del suo servizio, ma anche di chi opera al suo interno. Inoltre, dovrà essere sostenuta da un'intenzionalità ispirata ai valori democratici e a un progetto teso alla formazione culturale, professionale e sociale dei cittadini. In questa idea democratica di scuola, che è tutta da costruire, è possibile riconoscere due modelli, quello del “capitale umano”, “volto essenzialmente alla preparazione di produttori efficienti”, e quello dello “sviluppo umano”, teso “all'espansione delle libertà sostanziali dei cittadini”¹⁴. Queste libertà, per espandersi, necessitano di un investimento del sistema scolastico in una idea di uomo da formare e nell'apprendimento di una cultura non già solo legata alle discipline e ai libri, né tantomeno finalizzata alla sola acquisizione di competenze e abilità, ma centrata sul rapporto uomo-società e proiettata all'esterno. Come tale, essa si realizzerà in una cittadinanza piena, attiva, fondata su una concreta partecipazione politica e sociale e in impegno diffuso a favore dell'ambiente in cui l'uomo vive.

2. Per un recupero della dimensione intenzionale dell'educazione scolastica tra *pathos* e *philia*

È innegabile, tuttavia, che sia l'opzione antropologica che quella assiologica oggi siano venute meno a vantaggio di un interesse tecnicistico che è giunto a negare l'afflato verso l'*humanitas*. Di conseguenza, l'attenzione della scuola si è spostata sugli obiettivi e i mezzi dell'educazione. Un'educazione che, però, senza la centralità di una coscienza intenzionale tesa a formare l'individuo al riconoscimento dell'altro, al rispetto della sua diversità, alla responsabilità e alla cura nei suoi riguardi si rivela vuota ed entra in crisi. È questa una crisi della vocazione umanizzante dell'educazione, ovvero della sua capacità di offrire all'uomo una frontiera altra rispetto all'ipertrofia dell'io e alla mera consapevolezza che la vita è un vivere senza impegno al di là da sé. Come un semplice frammento smarrito nel mondo, nell'attuale temperie culturale, l'uomo iscrive la propria esistenza in una dimensione individualistica, estetizzante e utilitaristica, tutta volta a soddisfare ciò che è bello, gratificante e, soprattutto, utile in un determinato momento. Mancano l'impegno politico, la dimensione emotiva e solidale del *pathos* e una centratura dell'educazione sulla dimensione del poter fare, del poter essere e di una intenzionalità pedagogica, qui intesa, a un tempo, come *primum* e *telos* all'origine dell'agire educativo e come sua direzione di senso. In questo quadro, caratterizzato dal disimpegno dell'uomo nei confronti dell'ambiente di cui fa parte, individualismo, marginalità, odio, violenza e guerra prendono il

¹³ Cfr. M. Baldacci, *Per un'idea di scuola- Istruzione, lavoro e democrazia*, Milano, FrancoAngeli, 2014.

¹⁴ *Ibidem*.

sopravvento a un punto tale da diventare i segni tangibili di un umanesimo ormai decadente. Più in generale rappresentano gli elementi di depauperamento dell'umano generati da una crisi dell'orizzonte etico e solidaristico dell'educazione e dal prevalere del paradigma dell'indifferenza dell'uomo nei confronti dell'altro uomo e della comunità. In questa *Weltanschauung* perdono di importanza categorie e principi che da sempre nutrono l'umano e che possiamo facilmente individuare nella *philia*, nell'empatia e nel dialogo, da cui dipende la capacità del singolo di riconoscere il volto dell'altro e di comprendere il suo vissuto per dare vita a un incontro autentico, sulla base di un sentimento di amicizia profondo, nutrito di un senso di responsabilità e di uno spirito di fratellanza e solidarietà.

C. Magris, riprendendo Max Weber, definisce "crisi della responsabilità" la mancanza del senso quasi religioso del *Beruf*, ossia di una vocazione dell'uomo verso una politica ispirata a un'etica giusta che si preoccupa di anteporre i valori universali alle aspirazioni personali e di valutare le conseguenze per sé e per gli altri di tali azioni¹⁵.

Per garantire lo sviluppo di una democrazia sostanziale, volta al perseguimento del bene della collettività, è necessaria l'adesione di tali azioni e decisioni al costituzionalismo. Purtroppo, come abbiamo visto, l'esercizio di questo tipo di democrazia oggi vive una stagione difficile, di precarietà a causa di un bisogno ineludibile di valori e ideali in grado di ridare senso al vivere comunitario. Da qui la necessità di un'educazione che sia capace di avvicinare l'uomo alla società, stabilendo tra di essi una dialettica fondata sul senso di reciprocità. Si tratta, come si può intuire, di ripensare la relazione Io-Tu-Noi all'interno dello Stato e delle istituzioni e le modalità di partecipazione del singolo alla vita pubblica. È la scuola il luogo più appropriato per far crescere e rafforzare questo legame di comunanza e fratellanza tra le due identità, l'Io e l'Altro, che altrimenti rimarrebbero confinate nella indifferenza o sfocerebbero nel conflitto senza mai pervenire a una terza identità/entità: il Noi.

Educare alla democrazia nella scuola implica lo sviluppo di quelle condizioni, in termini di acquisizione di conoscenze e maturazione di competenze, che possono consentire agli individui di passare da un orizzonte immaginario fondato su un'utopia di ciò che non esiste, nel senso appunto di *ou-tòpos*, a una metafisica della cittadinanza ancorata a una utopia intesa come *eu-tòpos*, ossia come luogo felice che prende forma e si struttura a partire da ciò che è eterno, assoluto e attraverso la prassi quotidiana. Non sfugge, infatti, a chi scrive che è solo passando attraverso l'esperienza, nella concretezza di una comunità civile e sociale che il singolo può giungere a sperimentare una reale convivenza.

Su questo punto anche Papa Francesco, nell'anelito alla solidarietà e alla fratellanza sociale contenuto nell'Enciclica *Fratelli tutti*, si è soffermato sull'esigenza di fare della scuola un laboratorio permanente di giustizia e di pace, catalizzatore di amicizia sociale, di convivenza fraterna e soprattutto di amore.

Educare a queste virtù non è inopportuno né secondario rispetto ad altri contenuti di apprendimento. Si consideri, per esempio, la fraternità. Dopo secoli in cui si era consumata l'illusione che potesse essere il collante di una società più equa, dinanzi al declino dello Stato nazione, al ritorno dei globalismi arroganti, alla necessità di un nuovo cosmopolitismo e all'impoverimento

¹⁵ Cfr. C. Magris, *La storia non è finita. Etica, politica, laicità*, Milano, Garzanti, 2006, pp. 64-65.

della scuola e della formazione spogliate del loro contenuto metafisico, questo principio è tornato ad affacciarsi nel dibattito culturale con la potenza dell'anacronismo e la forza dell'inattualità che è luogo della possibilità e di un andare contro il tempo e contro corrente, interrompendo la linearità della direzione entro la quale i più si riconoscono di un'educazione individualistica, competitiva e anticomunitaria per riconoscersi nella *philia*.

Intesa alla maniera aristotelica, essa è virtù etica che si fonda sull'amicizia disinteressata, sull'uguaglianza tra fratelli e sulla possibilità di riconoscersi come comunità, imparando a stare nelle ambivalenze Io-Altro, amore-discordia, uguaglianza-differenza. La scuola improntata alla *philia* vuole superare i confini di una cittadinanza chiusa per guardare con speranza a una società improntata all'amore, al rispetto dell'altro, all'uguaglianza e a una "convivialità delle differenze"¹⁶ quali presupposti di una educazione democratica. Educare alla *philia* implica, secondo Francesco, concentrarsi sull'amore, ossia sulla capacità di trascendersi per aprirsi all'altro. L'amore, com'egli afferma, è un "valore unico" da comprendere, difendere e rilanciare nella scuola e nella società tutta.

Un essere umano è fatto in modo tale che non si realizza, non si sviluppa e non può trovare la propria pienezza "se non attraverso un dono sincero di sé". E ugualmente non giunge a riconoscere a fondo la propria verità se non nell'incontro con gli altri: "Non comunico effettivamente con me stesso se non nella misura in cui comunico con l'altro". Questo spiega perché nessuno può sperimentare il valore della vita senza volti concreti da amare. Qui sta un segreto dell'autentica esistenza umana, perché "la vita sussiste dove c'è legame, comunione, fratellanza; ed è una vita più forte della morte quando è costruita su relazioni vere e legami di fedeltà. Al contrario, non c'è vita dove si ha la pretesa di appartenere solo a sé stessi e di vivere come isole: in questi atteggiamenti prevale la morte" [...].

E aggiunge:

La statura spirituale di un'esistenza umana è definita dall'amore, che in ultima analisi è 'il criterio per la decisione definitiva sul valore o il disvalore di una vita umana'. [...] Cercando di precisare in che cosa consista l'esperienza di amare [...] San Tommaso d'Aquino la spiegava come un movimento che pone l'attenzione sull'altro 'considerandolo come un'unica cosa con sé stesso'. L'attenzione affettiva che si presta all'altro provoca un orientamento a ricercare gratuitamente il suo bene. Tutto ciò parte da una stima, da un apprezzamento, che in definitiva è quello che sta dietro la parola 'carità': l'essere amato è per me 'caro', vale a dire che lo considero di grande valore. E 'dall'amore per cui a uno è gradita una data persona derivano le gratificazioni verso di essa'. L'amore implica dunque qualcosa di più che una serie di azioni benefiche. Le azioni derivano da un'unione che inclina sempre più verso l'altro considerandolo prezioso, degno, gradito e bello, al di là delle apparenze fisiche o morali. L'amore all'altro per quello che è ci spinge a cercare il meglio per la sua vita. Solo coltivando questo modo di relazionarci renderemo possibile l'amicizia sociale che non esclude nessuno e la fraternità aperta a tutti.

¹⁶ Per un approfondimento del concetto di convivialità si veda: I. Illich, *Tools for Conviviality*, New York, Harper and Row, 1973; tr. it. *Convivialità*, Milano, Mondadori, 1974.

Per educare a questa modalità relazionale che apre a una sana convivenza, al dialogo e all'incontro occorre recuperare il valore dell'impegno e della partecipazione che si strutturano in itinerari formativi ben precisi. Il primo è quello che Egli definisce il "miracolo della gentilezza", un'attitudine a costruire ponti là dove crolla la certezza dei valori e degli ideali che contano. Il secondo è l'"artigianato della pace" che pone l'uomo in una condizione di apertura, disponibilità e proattività nei confronti dell'altro, in modo tale da far "convergere tutte le periferie verso un pieno senso di reciproca appartenenza".

3. Umanizzare i contenuti dell'educazione scolastica: dall'*homo egolatra* all'*homo solidalis*

Sembra quasi un paradosso eppure l'uomo contemporaneo, pur avendo raggiunto traguardi importanti in campo scientifico e tecnologico, sul piano antropologico-educativo si rivela scoperto e "mutilato" proprio di questi valori e contenuti che sono ontologicamente costitutivi della sua natura e di una educazione democratica.

La questione antropologico-sociale chiama inevitabilmente in causa l'educazione, che deve avvenire nel segno di un recupero del fattore umano e di uno slancio verso la solidarietà, capace di superare le frontiere, di scardinare le barriere, di demolire la logica del potere per costruire legami di fratellanza. Recuperare il fattore umano e umanizzare la scuola, nell'era della tecnica, della macchinizzazione e dell'AI, significa ridare alla persona che fa o riceve educazione un "supplemento d'anima", in modo tale che possa aumentare e non ridurre le sue facoltà (coscienza, intelligenza, immaginazione, fantasia, creatività), nella loro integralità.

In tal senso, umanizzare la modernità¹⁷, l'educazione e la scuola è un passo obbligato per contrastare le forme di dis-educazione ormai dilaganti. Tale finalità è già stata richiamata in passato da diversi filosofi, letterati, pedagogisti come antidoto nei confronti della deriva assunta dall'uomo in periodi bui come quello del nazifascismo, che ancora oggi, se pure velatamente, continua ad esercitare la sua influenza nella società, conformando il pensiero comune a particolari esigenze riassumibili nel modello utilitaristico proprio di uno stato corporativo e di un *homo oeconomicus* ed egolatra tutto ripiegato su sé stesso e sull'egemonia culturale del potere rappresentato dal profitto, dal successo, dal talento e dal merito *pro domo sua*, senza alcuno slancio verso l'altro e il bene comune.

Nello scenario della nuova globalizzazione o della neoglobalizzazione che dir si voglia, caratterizzata dalle nuove migrazioni, che negli ultimi anni hanno interessato con una maggiore frequenza, incidenza e drammaticità il Mediterraneo, umanizzare l'educazione scolastica può voler significare rinnovare i programmi e i contenuti di apprendimento riscoprendo il passato e riportando la persona al centro di un impegno sociale, tra locale e globale. All'*homo egolatra*,

¹⁷ Cfr. M. Ceruti, F. Bellusci, *Umanizzare la modernità. Un modo nuovo di pensare il futuro*, Milano, Raffaello Cortina, 2023.

schivo e diffidente nei confronti dell'alterità, l'educazione umanizzata oppone l'*homo solidalis*, capace di superare i muri dell'individualismo e dell'esclusione sociale, per promuovere il riconoscimento della ricchezza della diversità, dalla quale solo può fiorire in una "convivialità delle differenze" la cultura del dialogo.

Nel passaggio da valore a dis-valore, la solidarietà, oggi, costituisce a tutti gli effetti una categoria inattuale. Circa l'inattualità di questo concetto afferma Rodotà:

Parole che sembravano perdute tornano nel discorso pubblico, e gli imprimono nuova forza. 'Solidarietà' è tra queste e, pur immersa nel presente, non è immemore del passato e impone di contemplare il futuro. Era divenuta parola proscritta. Di essa, infatti, ci si voleva liberare o se ne cancellava il senso positivo, capovolgendola nel suo opposto. Non più tratto che lega benevolmente le persone, ma delitto: delitto, appunto, di solidarietà, quando i comportamenti di accettazione dell'altro, dell'immigrato irregolare ad esempio, vengono considerati illegittimi e si prevedono addirittura sanzioni penali per chi vuol garantirgli diritti fondamentali, come la salute o l'istruzione. Il fatto che oggi quella parola si pronuci con intensità, dunque, non può velare le continue rotture della solidarietà, non scioglie le ambiguità che possono accompagnarla, e l'hanno accompagnata, quando la solidarietà viene invocata per chiudersi in cerchie ristrette, alimentando rifiuti, esclusione di ogni estraneo, con una vicenda che l'avvicina, e sovente le sovrappone, a quella di una identità che si fa "ossessione identitaria", custode d'una logica che separa l'individuo o il gruppo, opponendoli il resto del mondo¹⁸.

In questo primo ma significativo scorcio del XXI secolo, la vocazione umanizzante chiama l'*homo solidalis* a misurarsi con le sfide della convivenza multiculturale, della distanza tra sé e l'altro (rappresentata dalla differenza della pelle, della cultura, delle tradizioni, della fede), di un *logos* che può dividere generando la repulsione e il conflitto o unire costruendo ponti tra civiltà. La solidarietà, evidenzia sempre Rodotà, è "virtù dei tempi difficili", un'utopia necessaria nella misura in cui "genera legami fraterni" e si pone come "antidoto a un realismo rassegnato che non lascia speranze [...], diritti" e voce, soprattutto ai più deboli¹⁹. È un richiamo all'armonia della civiltà greca a restituire al *logos* il potere di garantire la permanenza di un sia pure fragile equilibrio tra le due unità/identità che si incontrano e contrappongono. Il *logos* greco equilibrato, armonico e solidale è il padre del *logos* dell'*homo europeus*. Ciò che permane in lui è l'intelligenza di chi ha conosciuto e sperimentato in prima persona il rapporto con il mare. Questo elemento naturale, come ha osservato F. Cassano richiamando Savinio, "allena l'intelletto alla mobilità, alla pluralità, la costringe a 'passare da riva a riva e da popolo a popolo'"²⁰.

La natura ambivalente del Mediterraneo, sospeso tra i tre continenti che su di esso si affacciano educa anche l'uomo alla crisi del pensiero, rappresentato dall'inquietudine della frontiera, proprio di chi è sospeso tra il limite e il suo superamento, tra misura e dismisura, così come anche tra educazione e diseducazione. È l'esperienza del viaggio e del *nostos* che consente all'uomo di apprendere la misura tra terra e mare, così come di coltivare una cultura improntata

¹⁸ S. Rodotà, *Solidarietà. Un'utopia necessaria*, Roma-Bari, Laterza, 2014, pp. 3-4.

¹⁹ *Ivi*, pp. 3-10.

²⁰ F. Cassano, *Il pensiero meridiano*, Roma-Bari, Laterza, 1996, p. 31.

alla *philia*, all'empatia al dialogo interculturale come coordinate di senso dell'agire educativo nella scuola, ma anche al di fuori di quest'ultima. Tale cultura può fiorire solo lì dove ci sono una profonda conoscenza dell'umano e il rispetto dell'alterità, che fanno del dialogo un dialogo autentico, sostenuto da una corrispondenza sul piano logico e semantico tra intenzionalità e progetto, parola e senso, principi e scelte sociali e civili, valori e azioni educative. È questa potremmo affermare, la grammatica della *philia* a cui spetta il compito di educare l'uomo del nostro tempo alla fratellanza quale soglia critica e presupposto di una educazione sempre meno strumentale in senso stretto, più democratica e di un mondo più umanizzato.

Insegnare a praticare la fratellanza nel segno della *philia* non è facile. Ancora più difficile è consegnarla a una società depauperata di valori e a una storia che per molti aspetti appare finita. Ma è proprio con questo realismo decadente e disilluso che deve fare i conti l'educazione solidale e fraterna quale progetto sociale inattuale agganciato a un itinerario costituzionale da realizzare non come vuota "proposizione retorica", bensì come "principio costitutivo di una società umana e democratica, che sa individuare i principi che la fondano, e dai quali sa di non potersi separare"²¹. Non si tratta, a ben vedere, di appesantire l'istruzione e la formazione di ulteriori contenuti: la sopravvivenza umana nell'orizzonte condiviso di un'educazione democratica dipende dalla capacità di educatori e educandi di riconoscere nella connessione necessaria tra scuola, politica e educazione alla differenza, alla solidarietà, alla cooperazione, alla condivisione e alla cura dell'altro quella frontiera irriducibile, antiutilitaristica e inattuale per riportare al centro del discorso pedagogico l'attenzione alla persona, al riconoscimento dei suoi confini e a una "comune umanità". Solo procedendo in questa direzione l'educazione potrà contribuire a far compiere qualche passo in avanti alla democrazia. Affinché quest'ultima funzioni, occorre, investire in una scuola capace di coltivare cittadini operosi a livello individuale e nella vita associata, che imparino a pensare bene e con la propria testa, capaci di riflettere, elaborare nuove idee, prendere decisioni e assumersi l'impegno dell'altro e dei problemi della società.

La scuola costruttrice di democrazia è, difatti, quella che: allena i suoi alunni ad abitare uno spazio-tempo condiviso di ascolto dei problemi e di progettualità comune; insegna loro a vivere senza sentirsi minacciati dall'altro diverso e senza appiattire il loro senso critico su un bagaglio di certezze prive di un confronto con il pensiero divergente.

La condizione primaria per educare i giovani a pensare autonomamente nella scuola consiste nell'instillare fiducia nelle loro facoltà intellettuali. Individui educati all'obbedienza intellettuale nella scuola, nella vita, saranno, di contro, cittadini poco volitivi e proattivi, abituati a piegarsi al pensiero dei maestri e di altre figure che reputeranno influenti e unici detentori del sapere.

Per rivoluzionare il "fare scuola" e realizzare una "democratizzazione dell'educazione" non è sufficiente dispensare conoscenze, ma occorre, come ha affermato Dewey, "costruirne la domanda" facendo in modo che ogni lezione possa essere la risposta a quella situazione-problema.

Eliminare la chiusura ideologica favorendo una razionalità critica per comprendere l'esistente e modificarne le storture, contrastare il disimpegno sociale veicolando un modo nuovo di

²¹ *Ivi*, p. 138.

stare al mondo caratterizzato da un impegno etico verso il prossimo, affrontare la conflittualità relazionale in modo costruttivo riconoscendo le potenzialità trasformative del conflitto, sono queste le questioni più urgenti di cui la scuola, oggi, deve occuparsi. Tuttavia, per uscire dall'*impasse* nel quale appare confinata, essa deve aver chiaro, innanzitutto, quali giovani vuole formare e per quale società?

Si è aperto il discorso con alcuni interrogativi e, come ogni ricerca che si rispetti, si sceglie di chiuderlo con una domanda altrettanto importante e improcrastinabile, che invita pedagogisti e educatori a riflettere e a ripensarsi nel loro ruolo: è ancora l'educazione l'arma più potente di cui dispone la nostra società per liberare l'uomo dalla schiavitù del conformismo e dal rischio di isolamento del nostro tempo, per migliorare il mondo e trasformare la collettività in una umanità in cammino, operosa e solidale? Rispondere a questa domanda segna già l'impegno di una ricerca pedagogica che non teme di riconoscersi e di essere considerata come inattuale almeno per tre motivi: continua a pensare l'educazione "nel dubbio e nella scepri", si sottrae "ai clamori della propaganda", rifiutandosi di accettare come verità qualsiasi cosa ma solo "ciò che ha resistito all'esame severo e scrupoloso della ragione", promuove "la capacità del giudizio indipendente"²².

4. Bibliografia di riferimento

Bertagna G., *Scuola della convivenza civile o della cittadinanza?*, in "Nuova Secondaria", XXVI, 2, 2008.

Borghesi L., *L'educazione e i suoi problemi*, Firenze, La Nuova Italia Editrice, 1953.

Canfora L., *La democrazia. Storia di un'ideologia*, Roma-Bari, Laterza, 2006.

Cassano F., *Il pensiero meridiano*, Roma-Bari, Laterza, 1996.

Ceruti M., Bellusci F., *Umanizzare la modernità. Un modo nuovo di pensare il futuro*, Milano Raffaello Cortina, 2023.

Chiosso G., *Educare alla cittadinanza tra virtù civiche e formazione del carattere*, in L. Caselli (a cura di), *La scuola bene di tutti*, Bologna, il Mulino, 2009.

Chomsky N., *On miseducation*, Edited and introduced by D. Macedo, Lanham, Md., Rowman and Littlefield, 2000; tr. it. *Dis-educazione. Perché la scuola ha bisogno di pensiero critico*, Milano, Piemme, 2019.

Id., *Chomsky on miseducation*, Lanham, Rowman & Littlefield, 2000; tr. it. a cura di G. Recchioni, *La diseducazione. Americanismo e politiche globali*, a cura di D. Macedo, Introduzione di G. Bonetta, Roma, Armando, 2003.

Francesco, *Fratelli tutti. Enciclica sulla fraternità e l'amicizia sociale*, Cinisello Balsamo, San Paolo, 2020.

Fukuyama F., *The End of History and the Last Man*, New York, Free Press, 1992; tr. it. *La fine della storia e l'ultimo uomo*, Milano, Rizzoli, 1992.

Ginsborg P., *La democrazia che non c'è*, Torino, Einaudi, 2006.

²² L. Borghesi, *L'educazione e i suoi problemi*, Firenze, La Nuova Italia, 1953, p. 116.

Illich I., *Tools for Conviviality*, New York, Harper and Row, 1973; tr. it. *Convivialità*, Milano, Mondadori, 1974.

Magris C., *La storia non è finita. Etica, politica, laicità*, Milano, Garzanti, 2006.

Napolitano G., Zagrebelsky G., *L'esercizio della democrazia*, Torino, Codice Edizioni, 2010.

Rodotà S., *Solidarietà. Un'utopia necessaria*, Roma-Bari, Laterza, 2014.

Santelli Beccegato L., *Bisogno di valori*, Brescia, Editrice La Scuola, 1991.

Sartori G., *Democrazia e definizioni*, Bologna, il Mulino, 1957.

Sartori G., *Democrazia. Cosa è*, Milano, Rizzoli, 2007.

Spadafora G., *Democracy and Education di John Dewey. Ricostruire l'educazione per ricostruire la democrazia*, in "Studium Educationis", numero monografico *Scuola, democrazia e merito*, Anno XVIII, n. 1, 2017.

Zagrebelsky G., *Imparare la democrazia*, Torino, Einaudi, 2007

Zagrebelsky G., *L'esercizio della democrazia*, Torino, Codice Edizioni, 2010.

Data di ricezione dell'articolo: 13 febbraio 2025

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 3 e 16 marzo 2025

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 3 aprile 2025