

## Pedagogia e Vita

Anno 79 - 2020/3 – sezione online

## Abstract

Martina Albanese, *L'eredità Montessori: dalla “questione sociale” dell’infanzia alla famiglia come micro-comunità d’apprendimento*

Maria Montessori si è dedicata all’educazione della famiglia ponendola in continuità con l’impostazione pedagogica delle Case dei Bambini. In questo modo il bambino sperimenta quella continuità educativa che lo conduce all’autodeterminazione secondo natura e alla liberazione rispetto ad un mondo adulto che troppo spesso si rivela cieco davanti al “maestro interiore” del bambino e sordo di fronte alle sue esigenze di sviluppo. A partire da questa consapevolezza il paper riflette su due aspetti della formazione degli educatori: da un lato l’importanza dell’armonia degli intenti educativi, dall’altro l’autentica liberazione del fanciullo. Tale diade viene analizzata attraverso uno sguardo deduttivo che dalla comunità (con un cenno alle maggiori agenzie educative) si concentra poi sulla famiglia (con un cenno alla coppia genitoriale). Appurata l’esigenza tuttora attuale della formazione degli educatori in tal senso, l’ultimo paragrafo inquadra alcune possibili proposte formative e alcune evidenze empiriche.

*Maria Montessori dedicated herself to the education of the family, placing it in continuity with the pedagogical approach of the “Case dei Bambini”. In this way, the child experiences that educational continuity that leads him to self-determination according to nature and to liberation from an adult world that too often turns out to be blind to the child’s “inner teacher” and deaf to his developmental needs. Starting from this awareness, the paper reflects on two aspects: on the one hand the importance of the harmony of educational intentions, on the other hand the authentic liberation of the child. This dyad is analyzed through a deductive gaze that from the community (with a note to the major educational agencies) then focuses on the family (with a note to the parental couple). Having ascertained the still current need for training educators in this sense, the last paragraph shows some possible training proposals and some empirical evidence.*

Parole chiave: Montessori, educazione della famiglia, questione sociale dell’infanzia, liberazione del fanciullo.

Key words: *Montessori, the social issue of childhood, liberation of the child, family education.*

Monica Amadini, *Chiamati a diventar persone*

Quello di “persona” è un termine che ha conosciuto diverse interpretazioni rispetto alla sua genesi, alla sua storia e allo spettro di significati ad esso attribuiti. Accogliendo l’iter complesso di tale termine, l’articolo accetta la sfida di mettersi in ricerca ed attualizzare una nozione su cui convergono slanci e preoccupazioni, sostegni e rifiuti, conferme e critiche, in virtù del fatto che il concetto di persona è infinitamente composito e polisemico. Dialogando con le contingenze storico-culturali attuali, verrà proposto un itinerario fenomenologico, attraverso cui esplorare l’essere-persona come essere ontologicamente relazionale, che accade nella relazione e realizza se stessa nell’apertura all’alterità: apertura su cui diventa possibile fondare il rilancio dell’educare.

*“Person” is a term that has known different interpretations with respect to its genesis, its history and the spectrum of meanings attributed thereto. By assuming the complex process of this term, the article accepts the challenge of researching and updating it. Leaps and concerns, supports and refusals, confirmations and criticisms converge on this notion, by virtue of the fact that the concept of person is infinitely composite and polysemic. In dialogue with the current historical-cultural contingencies, a phenomenological itinerary will be proposed. Through this itinerary, the “being-person” will be explored as an ontologically relational being, which happens in the relationship and realizes itself in the openness to otherness: based on this openness, it is possible to found the education’s relaunch.*

Parole-chiave: Persona, relazione, alterità, fenomenologia, riconoscimento

*Key words: Person, relationship, otherness, phenomenology, recognition*

Giombattista Amenta, *Oppositional Behaviour and Inclusion: Useful Suggestions and Traps*

Il presente articolo si focalizza sul problema dei comportamenti oppositivi che talora si manifestano in classe. Al fine di rendere il discorso il più possibile concreto, si aprirà il lavoro con la descrizione del caso di un alunno di terza classe della scuola primaria che, agendo spesso in maniera oppositiva e perfino ribelle, mette a dura prova gli insegnanti. Si passerà, pertanto, ad approfondire come mai, nonostante l’impegno degli educatori e i costosi trattamenti degli esperti, non sia stato possibile conseguire esiti utili fino ad arrivare, infine, a offrire indicazioni per l’intervento educativo, ovvero per scoprire strategie che tengano conto sia del livello evidente della condotta che si intende fronteggiare, sia di quello nascosto o psicologico.

*This article focuses on the issue of oppositional behaviors that at times occur in the classroom. To make the discussion as objective as possible, the work will start with the description of the case of*

*a third-grade student, often acting in an oppositional and even rebellious way, who puts his teachers under challenging situations. The investigation will focus on why, despite educators' efforts and the expensive treatment of experts, it was not possible to achieve useful results. Finally, indications will be offered for educational intervention purpose, and to find strategies that consider both the apparent level of behavior that is intended to be addressed and the hidden or psychological one.*

Parole chiave: Conflitto educativo, Condotte opppositive, Interazione educativa, Inclusione, Disagio scolastico

Keywords: *Educational conflict, Oppositional behavior, Educational interaction, Inclusion*

Emanuele Balduzzi, *“Il carattere manifesta l’originalità della persona”. Alcune sollecitazioni pedagogiche alla luce del pensiero di Giuseppe Mari*

Nella riflessione di Giuseppe Mari, l’educazione del carattere rappresenta uno snodo pedagogico decisivo dal momento che concerne il profilo identitario di ognuno, correlato all’esercizio dell’intenzionalità, andando ad esprimere l’originalità della persona. Scopo del presente contributo è far cogliere come l’educazione del carattere vada ad intrecciare i fondamenti del discorso pedagogico come, ad esempio, l’originalità della persona, il significato della relazione educativa, il valore della libertà morale e la virtù.

*In Giuseppe Mari’s thought, the character education represents a crucial pedagogical turning point, since it concerns the identity profile of each one and, together with the intentionality, it expresses the uniqueness of the person self. The purpose of the current contribution is to let understand how the character education crosses the foundations of the pedagogical matter such as, for example, the distinctiveness of the person, the meaning of the educational relationship, the value of the moral freedom and the virtue.*

Parole chiave: educazione del carattere, persona, relazione educativa, libertà morale, virtù

Keywords: *character education, person, educational relationship, moral freedom, virtue*

Vito Balzano, *La relazione educativa nella post-modernità: un intreccio possibile tra emozioni e affetti che caratterizza i diversi ambienti educativi*

L’uomo che abita la società post-moderna è attraversato da una serie di insicurezze, di sollecitazioni emotive, che lo rendono sempre più individualista nelle scelte e nei comportamenti. L’educazione, di conseguenza, si ritrova a fronteggiare un territorio

aspro, scosceso, ricco di impervie situazioni dettate da relazioni sempre più liquide. Il presente contributo mira a indagare quali problematiche hanno indotto la crisi della sfera educativa nella società post-moderna e come la relazione educativa, fondata sulle pratiche di aiuto e cura, possa essere ripensata a partire da quel possibile intreccio che insiste tra le emozioni e gli affetti. I diversi ambienti educativi, quindi, diventano luogo imprescindibile per la costruzione di un progetto di vita che non potrà non avere in debita considerazione tutte le caratteristiche della post-modernità e, al centro del proprio sviluppo, la persona.

*The man who inhabits post-modern society is crossed by a series of insecurities, emotional stresses, which make him increasingly individualistic in choices and behaviors. Education, therefore, finds itself facing a harsh, steep territory, full of difficult situations dictated by increasingly liquid relationships.*

*This contribution aims to investigate what problems have led to the crisis of the educational sphere in post-modern society and how the educational relationship, based on the practices of help and care, can be rethought starting from that possible interweaving that insists between emotions and affections. The different educational environments, therefore, become an essential place for the construction of a life project that cannot but take due account of all the characteristics of post-modernity and, at the center of its development, the person.*

Parole chiave: Educazione, persona, relazione, spazi, emozioni

Keywords: *Education, person, relationship, spaces, emotions*

Cristina Ballo, *Intercultural Competence in Diversity Management. A Qualitative Research on 3 Italian Companies*

Il contributo espone una ricerca sull'elaborazione di un costrutto di Competenza Interculturale di riferimento per il Diversity Management aziendale. La ricerca qualitativa ha coinvolto 34 manager di 3 aziende del nord Italia per identificare gli elementi chiave del modello di Competenza Interculturale e comprendere come tale modello possa essere utilizzato nei contesti aziendali per supportare i manager nella gestione efficace della diversità nei luoghi di lavoro.

*This paper presents a research centres on the development of an Intercultural Competence reference for corporate Diversity Management. The qualitative research involved 34 managers in three companies in northern Italy. The aim was to identify the key elements of the Intercultural Competence structure and understand how it can be used in business environments to help managers effectively handle diversity in the workplace.*

Parole chiave: competenza Interculturale; diversity management; pedagogia Interculturale; ricerca qualitativa.

Keywords: *Intercultural Competence; Diversity Management; Intercultural Education; Qualitative Research.*

Amelia Broccoli, *In costante dialogo con sé stesso. Democrazia e paideia nell'Apologia di Socrate platonica*

Il contributo intende mettere a fuoco il tema del rapporto tra educazione e democrazia nell'Atene socratica, individuando nella figura del filosofo l'emblema del pensatore libero, che non teme di esercitare il suo diritto di parola nonostante la pressione del potere politico. Attraverso un costante dialogo con gli altri e con sé stesso, Socrate coniuga logos e bios e dimostra che è possibile dire la verità, facendo un uso consapevole e responsabile della propria libertà. Ne consegue la configurazione di una paideia costruita sulla ricerca aperta del vero che porti con sé un'autentica formazione del soggetto.

*The contribution aims to focus on the theme of the relationship between education and democracy in Socratic Athens, identifying in the figure of the philosopher the emblem of the free thinker, who is not afraid to exercise his right to speak despite the pressure of political power. Through a constant dialogue with others and with himself, Socrates combines logos and bios and demonstrates that it is possible to tell the truth, making a conscious and responsible use of one's own freedom. The result is the configuration of a paideia built on the open search for truth that brings with it an authentic formation of the subject.*

Parole-chiave: educazione, etica, consenso, politica

Key-words: *education, ethics, consensus, politics*

Marta Milani, *Developing Intercultural Competence: Beyond Western Theories and Models*

Ciò che emerge dalla revisione della letteratura sulla competenza interculturale è il fatto che vi sia tra gli studiosi la tendenza a utilizzare teorie, prospettive e metodi di matrice occidentale – facendoli assurgere a capisaldi e metro di paragone di un approccio fondamentalmente europeista-americano – con la conseguenza che gli orientamenti non-occidentali finiscono per essere considerati un target di analisi periferico. Scardinare tale trend significa arricchire le lenti attraverso le quali guardare alla tematica e prospettare molteplici soluzioni; incipit necessario ma non sufficiente. Il presente articolo costituisce un tentativo di superare tali limiti e di trascendere i bias culturali annessi al concetto di competenza interculturale, al fine di arricchire e integrare le attuali prospettive grazie all'apporto della pedagogia interculturale.

*What emerges from literature review on intercultural competence is the fact there is a habitual routine among many scholars to employ Western theories, perspectives, and methods, and invoke a comparison reference point of a European-American approach, with the consequence that non-Western remain peripheral targets of analysis. Challenging this orientation means enriching the lens through which looking at the issue and advancing multiple perspectives. Although it is a good*

*starting point, it is not enough. This article represents an attempt to move beyond narrow approaches on intercultural competence to alternative lenses, to transcend cultural bias, and to enrich and complement the current perspectives through the contribution of intercultural education.*

Parole chiave: Competenza interculturale, educazione interculturale, modelli interculturali, teorie non-occidentali

Key-words: *Intercultural competence, intercultural education, intercultural models, non-Western theories*

Jessica Pasca, *La scuola a servizio della democrazia: le tesi di John Dewey e Lamberto Borghi*

John Dewey ha dedicato molta attenzione al rapporto scuola-società, affermando come il modo di insegnare e di educare potesse favorire la creazione di una democrazia intesa non come un mero sistema politico, bensì come un a way of life. In tal senso, il contributo che lo scopo di evidenziare come l'idea di Dewey di una scuola a servizio della democrazia si sia diffusa anche in Italia grazie al contributo di Lamberto Borghi. Quest'ultimo, nell'immediato secondo dopoguerra e attraverso l'influenza del pensiero di John Dewey, teorizzò infatti un'educazione volta allo sviluppo di una personalità comunitaria in grado di vivere in un contesto democratico nel pieno rispetto di ogni forma di diversità.

Considerata l'attuale presenza di società sempre più multiculturali, la parte conclusiva dell'articolo sarà rivolta all'importanza sempre più impellente di creare una scuola che, a servizio della democrazia, non abbatta le differenze ma che le protegga considerandole fonte di arricchimento reciproco.

*John Dewey has devoted much attention to the relationship between school and society, stating how the way of teaching and educating could promote the creation of a democracy understood not as a mere political system, but as an a way of life. In this sense, the contribution that aims to highlight how Dewey's idea of a school at the service of democracy has also spread in Italy thanks to the contribution of Lamberto Borghi. Borghi, in the immediate post-war period and through the influence of the thought of John Dewey, theorized an education aimed at the development of a community personality able to live in a democratic context in full respect of every form of diversity. In view of the current presence of increasingly multicultural societies, the final part of the article will be addressed to the increasingly urgent importance of creating a school which, in the service of democracy, does not break down differences but protects them as a source of mutual enrichment.*

Parole chiave: John Dewey, Lamberto Borghi, democrazia, personalità comunitaria, scuola, società, diversità.

Keywords: *John Dewey, Lamberto Borghi, democracy, community personality, school, society, diversity.*

Antonia Rubini, A. Daniela Savino, *“La fenomenologia di Fink come risposta al neoliberismo: ‘il ritorno alla persona’ nell’educazione alla politica come prassi d’esistenza coesistenziale”*

Eugen Fink, con un “forte” intento e fine pedagogico assume metafisicamente l’uomo come “rela-zione” fondando, su tale presupposto, un’antropologia filosofica e una pedagogia sistematica. La relazione che l’uomo intrattiene con gli altri e il mondo si mostra nei fenomeni co-esistenziali da cui discendono le “prassi coesistenziali” poste “in un rapporto situato nella dimensione mondana e sociale”; seguendo Lyotard, è urgente considerare il ruolo dell’educazione come assolutamente fondamentale riportando e rimettendo l’Ideale del Sociale e del “sentimento collettivo originario” al centro dell’interesse dell’intera collettività. L’agire educativo, può, dunque, porsi come “tensio-ne” alla costruzione di quegli ideali e scopi che possano far riemergere l’intima natura “sociale” degli uomini sulla cui base costruire una convivenza pacifica: un’educazione alla politica può es-sere una risposta alla perdita del “sentimento collettivo originario” di cui oggi siamo tutti testimoni, inaugurando e rafforzando il rapporto tra pedagogia e politica come costruzione dell’ideale della convivenza pacifica.

*Eugen Fink, with a strong pedagogical intent and purpose, metaphysically assumes the man as “re-relationship”, basing on this premise, his philosophical anthropology as well as a systematic pedago-gy. The relationship that man has with others and the world is shown in the co-existential pheno-mena from which descend the “coexistential practices” that are placed “in a relationship located in the worldly and social dimension”; following Lyotard, we must consider the role of education as absolutely fundamental, bringing at the center of the interest of the whole community the “ideal of the social” and the “original collective sentiment”. Educational actions can, therefore, act as a “tension” towards the construction of those ideals and purposes that can bring out the intimate “so-cial” nature of men. On this basis we can build a peaceful coexistence: an education about politics can be a response to the loss of the “original collective sentiment” we all witness today, inaugura-ting and strengthening the relationship between pedagogy and politics as a construction of the ideal of peaceful coexistence.*

Parole chiave: prassi coesistenziali, comunità, identità, politica, educazione  
Keywords: coexistential praxis, community, identity, politics, education

Giuseppe Zanniello, *Educare con la fiaba: le differenze di genere*

La premessa antropologica alla trattazione pedagogica del contributo delle fiabe alla formazione dell’identità sessuale e di genere nelle bambine e nei bambini è l’originarietà del dimorfismo sessuale che, essendo presente in tutte le culture, non può essere solo frutto di condizionamenti socio-culturali. Le fiabe contemporanee

e le opportune rivisitazioni delle fiabe classiche hanno delle grandi potenzialità educative per la formazione dell'identità sessuale e per il superamento degli stereotipi sociali legati al sesso nelle bambine e nei bambini, in vista della reciproca collaborazione tra l'uomo e la donna e della più ampia concordia familiare e sociale.

*The anthropological premise to the pedagogical treatment of fairy tales contribution to the formation of sexual and gender identity in girls and boys is the origin of sexual dimorphism that, being present in all cultures, cannot only be the result of socio-cultural conditioning. Considering the mutual cooperation between men and women and the wider family and social harmony, contemporary fairy tales and the appropriate reinterpretations of classic fairy tales have great educational potential for sexual identity development and for overcoming social stereotypes related to sex in girls and boys.*

Parole chiave: fiaba, differenze di genere, educazione

Keywords: *fairy tale, gender differences, education*

Hanno collaborato

Monica Amadini, *Ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*

Giombattista Amenta, *Ordinario di Didattica generale e pedagogia speciale, Università di Enna Kore*

Emanuele Balduzzi, *Docente aggiunto di Pedagogia generale, Istituto Universitario Salesiano di Venezia*

Vito Balzano, *Dottore di ricerca, docente a contratto di Pedagogia generale, Università degli Studi Aldo Moro di Bari*

Cristina Balloï, *Assegnista di ricerca, Università degli Studi di Verona*

Amelia Broccoli, *Associato di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi Roma Tre*

Marta Milani, *Assegnista di ricerca, Università degli Studi di Verona*

Jessica Pasca, *Dottoranda di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Palermo*

Antonia Rubini, *Ricercatrice di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi Aldo Moro di Bari*

Anna Daniela Savino, *Dottoranda di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi Aldo Moro di Bari*

Giuseppe Zanniello, *Ordinario di Didattica generale e pedagogia speciale, Università degli Studi di Palermo*

Antonio Bellingreri, *Ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Palermo*

Martina Albanese

## *L'eredità Montessori: dalla “questione sociale” dell’infanzia alla famiglia come micro-comunità d’apprendimento*

### *Introduzione*

La riflessione pedagogica di Maria Montessori può essere letta nell’ottica di un invito per educatori, genitori e docenti a seguire con fiducia il bambino per comprenderne i bisogni e per creare le condizioni favorevoli alla realizzazione dell’unicità che lo caratterizza. Come la studiosa suggerisce, è necessario che l’adulto si predisponga alla «difesa del bambino», partendo dal «riconoscimento della sua natura», affinché si possa garantire la «proclamazione sociale dei suoi diritti»<sup>1</sup>.

Questa riflessione riflette una caratteristica binoculare e pioneristica della prospettiva montessoriana, ancora oggi molto attuale: da un lato, infatti, Montessori parte dalla reale possibilità per il bambino di formarsi secondo le proprie caratteristiche ed in armonia con la propria essenza ontologica, ma allo stesso tempo nota che questo è realizzabile solo attraverso la condivisione e la costruzione comune delle pratiche educative.

A partire da questa consapevolezza si intende riflettere su due aspetti portati in auge da Maria Montessori attraverso la sua pedagogia: da un lato l’importanza dell’armonia degli intenti educativi, dall’altro l’autentica liberazione del fanciullo; tale diade sarà analizzata attraverso uno sguardo deduttivo che dalla comunità, con riferimento specifico a due istituzioni che sono le agenzie educative più importanti (scuola e famiglia), si concentra poi sulla famiglia, con un cenno al principio di generatività e alla coppia genitoriale. Appurata l’esigenza tuttora attuale della formazione degli educatori in tal senso, l’ultimo paragrafo inquadra alcune possibili proposte formative e alcune evidenze empiriche.

### *1. La “questione sociale” dell’infanzia*

Vi è un filo conduttore tra la “scoperta del bambino” e la necessità di una crescita

---

<sup>1</sup> M. Montessori, *La formazione dell'uomo*, Garzanti, Milano 1993.

armonica e integrale del fanciullo e oggi esso si traduce in una legislazione scolastica in grado di affermare un principio di corresponsabilità educativa<sup>2</sup>, il quale si traduce in una concreta possibilità di creare una «comunità educante». L'espressione è riportata da Coluccelli<sup>3</sup> la quale afferma la necessità e la possibilità per gli adulti di riferimento di accompagnare l'educando nel suo percorso di sviluppo attraverso la condivisione dello stesso disegno educativo. «Dal genitore all'educatore, dall'insegnante al formatore specializzato, affinché si possa parlare di comunità educante, occorre garantire la co-costruzione comune dell'orizzonte di senso entro cui collocare la prassi educativo-didattica quotidiana dei contesti di apprendimento formali e informali»<sup>4</sup>.

L'idea rivoluzionaria di Maria Montessori che parte dalla considerazione del bambino fino ad arrivare al modo di intendere l'azione educativa, è un punto fermo della riscoperta attuale della sua pedagogia<sup>5</sup>. Montessori ci invita a puntare all'essenza del fatto educativo e ciò si traduce in una predisposizione diversa dell'educatore: partendo da un'azione di decentramento da se stesso, che gli permette di spogliarsi della sua visione adulto-centrica, si può giungere all'ascolto autentico del «maestro interiore»<sup>6</sup> del fanciullo. Tutto ciò garantisce lo sviluppo integrale, armonico e naturale del bambino. Ecco perché l'aspetto più importante della formazione di un insegnante Montessori è il cambiamento “spirituale” dell'adulto che comporta il riconoscere la dignità dei bambini e l'apprezzare l'importanza dello sviluppo nella massima espressione della loro attività spontanea<sup>7</sup>. Quindi, è possibile affermare che come Colombo ha scoperto un nuovo mondo così Montessori ha scoperto il nuovo mondo interiore, in cui risiede l'anima del

<sup>2</sup> Il riferimento è al DPR 245 del 2007 a cui sono seguite le *Linee di indirizzo. Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa* in cui si afferma «l'obbligo per le istituzioni scolastiche di dare piena esecuzione alle disposizioni normative per introdurre nuove modalità organizzative atte a favorire un maggiore coinvolgimento dei genitori nella vita scolastica, investendoli della corresponsabilità educativa» (p.2). Documento consultabile alla pagina web: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/50012/Linee+guida+corresponsabilità+educativa.pdf/07f61a8f-1b7c-4085-9387-2ab3b3deec40?version=1.0&t=1476199024484> (Consultato il 30.12.2020).

<sup>3</sup> S. Coluccelli, *Educare e crescere tuo figlio con il Metodo Montessori. Le tappe fondamentali per accompagnare lo sviluppo del bambino*, Newton Compton, Roma 2019, p.59.

<sup>4</sup> M. Albanese – G. Cappuccio, *La corresponsabilità educativa scuola-famiglia-società e la prospettiva montessoriana: per un ritorno all'autenticità del fatto educativo*, «Formazione, persona, lavoro», X, 30 (2019), p. 29.

<sup>5</sup> M. Albanese – G. Cappuccio, *L'ambiente d'apprendimento nella prima infanzia alla luce della prospettiva Montessoriana: un'indagine in Sicilia*, «Formazione, persona, lavoro», IX, 29 (2019), pp 124-134.

<sup>6</sup> Secondo Maria Montessori ogni bambino ha già in sé un disegno psichico e le direttive di sviluppo ad esso connesse. Questo concetto è concentrato dalla studiosa nell'espressione ‘maestro interiore’. Cfr. M. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti, Milano 1986.

<sup>7</sup> R. Kevin, *Montessori education and Optimal experience: a framework for new research*, «NAMTA Journal», XXVI, 1 (2001), p. 20.

bambino<sup>8</sup>.

Analizzando lo sviluppo del pensiero montessoriano, è possibile notare che la studiosa dalla messa a punto del metodo passa ben presto allo sviluppo di una teorizzazione di carattere universale<sup>9</sup>. In altre parole, testi come “La scoperta del Bambino” e “Il Bambino in famiglia”, permettono alla dottessa di Chiaravalle di inglobare nella sua riflessione l’educazione familiare, ponendola in continuità con l’azione pedagogica e didattica sviluppata all’interno delle Case dei Bambini. Scaglia<sup>10</sup> equipara questo passaggio ad un vero e proprio «allargamento di orizzonti» operato da Maria Montessori che punta ad un duplice obiettivo: da un lato la necessità dell’opera di continuità educativa e di coeducazione tra i due ambienti per realizzare una comunità di intenti educativi; dall’altro, ci si rende conto che l’opera di liberazione del bambino non può limitarsi al contesto dell’educazione formale, pertanto anche l’ambiente domestico deve essere modellato sul fanciullo in modo da poterne garantire un’autentica liberazione, per evitare il paradosso già evidenziato da Montessori per cui il bambino:

deve dividere la sua giornata tra questi due ambienti di origine così diversa: la famiglia e la scuola. La famiglia è un ambiente chiuso alla scuola, la scuola un ambiente chiuso alla famiglia: senza perciò alcun rapporto l’uno con l’altro: e tra questi due ambienti estranei tra loro, e ciascuno con la propria autorità assoluta, il bambino passa tutta la sua vita che è giornalmente spezzata<sup>11</sup>.

L’importanza di creare un ponte tra la famiglia e la scuola e il ruolo primario deputato alla famiglia, come già affermato, viene sostenuta da Montessori ne “La scoperta del bambino” in cui è peraltro contenuto il discorso inaugurale che Maria Montessori tiene in occasione dell’apertura della seconda Casa dei Bambini nel 1907 nel quartiere San Lorenzo di Roma. In esso la studiosa invita con fermezza gli educatori (inglobando in questo termine sia maestri che genitori) ad una sana partecipazione d’intenti educativi che si realizzano tra famiglia e scuola poiché solo così è possibile «migliorare la specie e lancerla trionfante nell’eternità della vita»<sup>12</sup>.

Questa partecipazione è metaforicamente paragonata da Montessori ad una «corona meravigliosa di benefici morali», e si afferma l’esigenza di istituire un

---

<sup>8</sup> E.M. Standing, *Maria Montessori: Her Life and Work*, (Original ed.: 1957) Rev. ed. New York: New American Library, 1984, p.35.

<sup>9</sup> E. Scaglia, *Montessori e il bambino in famiglia: per una pedagogia della prima infanzia come pedagogia della liberazione*, «Formazione, Lavoro, Persona», IX, 29 (2019), pp. 135-143.

<sup>10</sup> *Ibi*, p. 140.

<sup>11</sup> M. Montessori, *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo. Scritti e documenti inediti rari*, a cura di A. Scocchera, Opera Nazionale Montessori, Roma (2002), pp. 100-101.

<sup>12</sup> M. Montessori, *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano 1952, p. 373.

“regolamento dell’istituto” in cui si legge: «Le madri hanno l’obbligo [...] di coadiuvare all’opera educativa della direttrice»<sup>13</sup>. Si afferma inoltre che alle madri spettano «Due obblighi: cioè la cura fisica e morale dei propri figli [...] E basta la «buona volontà» perché, in quanto al saper fare, il regolamento lo dice, le madri dovranno andare almeno una volta la settimana a conferire con la direttrice, dando notizie del proprio bambino e là potranno raccogliere i consigli che la direttrice darà a loro vantaggio».

È possibile affermare che tramite questa impostazione pedagogica, si intende affermare il principio di una scuola non chiusa in se stessa, ma protesa verso l’esterno e che punta a divenire «proprietà collettiva»<sup>14</sup>.

Tornar non esita a sottolineare che gli studiosi hanno riconosciuto il carattere sociale ed il primato dell’esperimento di Montessori per cui per la prima volta si punta al compimento di una comunione di intenti educativi tra scuola, famiglia e società<sup>15</sup>.

«Maria Montessori insegna che alle attuali emergenze sociali che determinano la crisi che investe l’intero sistema, di cui famiglia, comunità e scuola sono interpreti privilegiati, si può rispondere auspicando un ritorno all’autenticità del fatto educativo esperito attraverso un’azione militante, armonica e compartecipata dell’intero sistema»<sup>16</sup>. Per questo motivo Montessori ne “Il segreto dell’infanzia” definisce lo sviluppo del bambino una vera e propria «questione sociale», paragonata peraltro ad una piccola pianta che si appresta a fare capolino che ha però «radici salde e profonde»<sup>17</sup>. Kevin<sup>18</sup> sostiene che un aspetto fondamentale derivante dalle intuizioni montessoriane risiede nel fatto che una tale azione di decentramento dell’adulto (che dall’adulto e i suoi valori si dirige verso il bambino e i suoi valori<sup>19</sup>) può letteralmente cambiare il mondo. Questo cambiamento di rotta per Montessori non solo comportava (e comporta) una riforma dell’istruzione, ma richiedeva (e richiede) uno sforzo collettivo dell’intera umanità in termini di intensità e sacrificio; tanto che l’assistente e allieva di Montessori, Standing, paragona questo sforzo al modo in cui “una nazione fa la guerra”<sup>20</sup>.

## 2. *La famiglia come micro-comunità d’apprendimento*

<sup>13</sup> *Ibi*, p. 367.

<sup>14</sup> *Ibi*, p. 368.

<sup>15</sup> C. Tornar, *Attualità scientifica della pedagogia di Maria Montessori, Aspetti innovativi implicazioni operative*, Anicia, Roma 1990, p. 75.

<sup>16</sup> M. Albanese, G. Cappuccio, *La corresponsabilità educativa scuola-famiglia-società e la prospettiva montessoriana*, cit., p. 33.

<sup>17</sup> M. Montessori, *Il segreto dell’infanzia*, Garzanti, Milano 1981.

<sup>18</sup> R. Kevin, *Montessori education and Optimal experience*, cit., p. 20.

<sup>19</sup> E. M. Standing, *Maria Montessori: Her Life and Work*, cit, p.82.

<sup>20</sup> *Ibi*, p. 156.

«Lo spazio casa da sempre costituisce un rilevante e prioritario contesto di educazione familiare rivestendo una valenza pedagogica in considerazione dello sviluppo del bambino»<sup>21</sup>. Se si assume la prospettiva montessoriana, il contesto domestico, in termini di ambiente di apprendimento privilegiato e primario, può porsi come possibilità ulteriore e plurima per permettere al bambino di «divenire il trasformatore dell’umanità così come ne è il creatore»<sup>22</sup>. A ben guardare Maria Montessori, nell’immaginare quella che sarebbe poi diventata la Casa dei Bambini, era partita proprio dalle caratteristiche peculiari che il contesto domestico offrono: affettività, spontaneità e fiducia; oltre che autonomia e libertà<sup>23</sup>. Non per nulla, nota Bosna, le Case dei Bambini in Europa diventano ben presto un brillante esempio di «casa socializzata»<sup>24</sup>.

Quest’idea «dell’ambiente che si fa casa è già un chiaro rimando all’importanza della familiarità»<sup>25</sup>. Laddove si guarda alla famiglia come gruppo sociale e alla casa come spazio di relazioni costruttive caratterizzate dalla reciprocità dei rapporti tra i genitori e il bambino, si preserva e si garantisce lo sviluppo dello stesso secondo il principio di libertà<sup>26</sup>. Per Montessori<sup>27</sup> questa sembra essere la via maestra affinché il bambino possa crescere non solo in armonia con se stesso, ma anche con l’adulto, gettando così le basi per la costruzione delle proprie competenze sociali. In quest’ottica diviene fondamentale la formazione alla genitorialità<sup>28</sup>, alla quale Montessori stessa aveva guardato con grande attenzione nel fornire indicazioni sulle cure materiali, ma anche spirituali che la famiglia deve fornire<sup>29</sup>. In tal senso si prospetta un’educazione dei bambini intesa come «aiuto alla vita» e come principio di autodeterminazione<sup>30</sup>.

Scaglia<sup>31</sup> ritiene che Montessori, ne “Il bambino in famiglia”, voglia sviluppare una dimensione pedagogica legata ad un doppio messaggio educativo: da un lato la relazione di coeducazione fra genitori e figli a sostegno della *physis* del bambino, dall’altra l’ambiente domestico modellato sulle esigenze del bambino in funzione dello sviluppo di un’autentica attenzione per il bambino.

A questo punto, è necessario compiere un approfondimento ulteriore e specifico rispetto l’analisi familiare che si sta sviluppando. Nel fare ciò, ci si serve di una

<sup>21</sup> M. Benetton, *Lo spazio educativo della casa come strumento di libertà e di pace: dall’ambiente familiare alla Casa dei Bambini di Maria Montessori*, «Pedagogia Oggi», 17, 1(2019), p. 247.

<sup>22</sup> M. Montessori, *La mente del bambino*, Garzanti, Milano 1970b (Ed. orig. pubblicata 1949), p. 68.

<sup>23</sup> V. Bosna, *Maria Montessori uno sguardo diverso sull’infanzia*, «Foro de Educación», 13,18 (2015), p. 46.

<sup>24</sup> *Ibi*, p. 47.

<sup>25</sup> M. Saviana, *Origini e prospettive dell’educazione familiare montessoriana*, il glifo ebooks, 2014, p. 5.

<sup>26</sup> M. Benetton, *Lo spazio educativo della casa come strumento di libertà e di pace*, cit, p. 249.

<sup>27</sup> M. Montessori, *Educazione e pace*, Garzanti, Milano 1970a (Ed. orig. pubblicata 1949), p. 80.

<sup>28</sup> M. Benetton, *Lo spazio educativo della casa come strumento di libertà e di pace*, cit, p. 254.

<sup>29</sup> M. Montessori, *Il bambino in famiglia*, Garzanti, Milano 2000 (Ed. orig. pub- blicata 1936).

<sup>30</sup> E. Scaglia, *Montessori e Il bambino in famiglia*, cit, p. 139.

<sup>31</sup> *Ibi*, p. 140.

riflessione di Benetton<sup>32</sup> la quale invita il lettore a notare che la speculazione pedagogica montessoriana e la sua proposta formativa si rivolge specificatamente o prevalentemente alla figura materna (o femminile). D'altronde non bisogna commettere l'errore di non legare lo sviluppo di un dato pensiero ad un periodo storico-sociale-culturale specifico. In effetti, è necessario tenere in considerazione che nei primi anni del Novecento la questione femminile si intreccia con la questione dell'infanzia e ci si rende conto che la qualità di vita della madre influenza quella del feto e del neonato<sup>33</sup>. Inoltre, come nota Romano<sup>34</sup>, se gli anni che precedono il secondo dopo guerra sono caratterizzati da un ruolo paterno “autoritario” e “assente” rispetto al compito educativo, gli anni del secondo dopo guerra sono caratterizzati da una

identità paterna [che] appare tutt'altro che certa e monolitica, anzi essa è fragile, ambigua e da decifrare; è un maschile invisibile a se stesso, insicuro e instabile, a causa sia delle difficoltà ad essere al passo coi tempi sia del mancato confronto, e incontro, col femminile.

Secondo la studiosa è in questo periodo che si deve collocare l'inizio della crisi del padre, su cui tutt'oggi si dibatte<sup>35</sup>. Dunque, la riflessione montessoriana necessita di essere approfondita e completata rispetto all'inclusione del ruolo paterno in quanto, come affermato da Bellingreri<sup>36</sup>, la paternità coincide con un compito educativo specifico<sup>37</sup>. A questa consapevolezza si giunge attraverso un processo di maturazione della genitorialità che si muove dalla ricerca della parità dei sessi (anni Sessanta e Settanta), verso la ridefinizione dei rapporti tra marito e moglie e il rimodellamento dei rispettivi ruoli (anni Ottanta e Novanta)<sup>38</sup>.

A mio avviso, risulta interessante legare la riflessione sul *gender* alla dimensione generativa della famiglia. Questo concetto permette di compiere una sintesi

<sup>32</sup> M. Benetton, *Lo spazio educativo della casa come strumento di libertà e di pace*, cit, p. 254.

<sup>33</sup> M. Saviana, *Origini e prospettive dell'educazione familiare montessoriana*, cit. p. 9.

<sup>34</sup> L. Romano, *Il padre e la costruzione di una nuova identità genitoriale nell'Italia degli anni Cinquanta*, Quaderni di Intercultura, 2016, p. 38.

<sup>35</sup> *Ibi*, p. 36.

<sup>36</sup> A. Bellingreri, *La famiglia come esistenziale. Saggio di antropologia pedagogica*, La Scuola, Brescia 2014, p. 310.

<sup>37</sup> L'autore sostiene che il «dato simbolico o etico del bisogno di riconoscimento, che possiamo chiamare anche bisogno di *dignità* [...]corrisponde [con] l'altro sistema di regolazione, il codice paterno e la figura, reale o simbolica del padre». A tal proposito si veda anche: A. Bellingreri, *Le nuove famiglie come emergenza educativa*, In M. Tomarchio – S. Ulivieri (a cura di), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, 2015, Atti del 29° convegno nazionale SIPED Catania 6-7-8 novembre 2014 (pp. 73-83).

<sup>38</sup> L. Romano, *Il padre e la costruzione di una nuova identità genitoriale nell'Italia degli anni Cinquanta*, cit, p. 42.

dialettica del confronto tra il maschile e il femminile all'interno della famiglia per poter volgere ad uno sguardo organico, tanto caro a Montessori, che sia all'altezza della complessità familiare odierna.

Vinciguerra<sup>39</sup>, partendo dalla prima formulazione di Erickson<sup>40</sup>, nota come per generatività debba intendersi non solo la possibilità di generare o di procreare, ma anche «tutto ciò che l'adulto può generare e creare (prodotti, idee, ecc.) a favore delle future generazioni». Dunque, ancora una volta, la famiglia è chiamata ad assolvere ad un impegno di responsabilità nei confronti dell'intera comunità<sup>41</sup>. Inoltre, la dimensione generativa non è prerogativa della coppia, ma si esplica all'interno di una reciprocità intergenerazionale<sup>42</sup>. In quest'ottica sistematica, i figli non possono essere considerati dei «consumatori finali», ma dei co-generatori del clima familiare<sup>43</sup>. Al fine di evitare distorsioni generative<sup>44</sup> e al fine di ri-conoscere l'altro in quanto “altro da me” nella sua accezione attiva<sup>45</sup>, la pedagogia ha una responsabilità fondamentale rispetto al sostegno alla genitorialità in termini formativi. Responsabilità e *mission* educativa che Montessori ha problematizzato e portato alla luce in vesta inedita e che oggi rappresenta una prerogativa della riflessione pedagogica.

Risulta interessante accostare la famiglia ad una micro-comunità nella quale si gioca la possibilità dello sviluppo armonico psichico e sociale del bambino. Bellingreri<sup>46</sup>, non a caso, definisce la famiglia «microcomunità empatica»<sup>47</sup> ricalcando la reciprocità che caratterizza l'azione educativa. Solo così sarà possibile «custodire il fuoco spirituale degli uomini e [...] salvare la loro vera natura [dai] deprivimenti gioghi della società»<sup>48</sup>.

Giunti a questo punto della riflessione, non si può non notare che «negli ultimi decenni molte cose sono cambiate nella percezione sociale e nell'esperienza

<sup>39</sup> M. Vinciguerra, *La generatività familiare in una prospettiva pedagogica*. In A. Merenda (a cura di), *Psicodinamica Delle Famiglie Contemporanee*, Palermo University Press, 2019, p.101.

<sup>40</sup> E. H. Erikson, *The life cycle completed: a review*, Norton, New York/London 1982.

<sup>41</sup> M. Vinciguerra, *La generatività familiare in una prospettiva pedagogica*, cit, p. 102.

<sup>42</sup> D. C. Dollahite, B.D. Slife & A.J. Hawkins, *Family Generativity and Generative Counseling: helping families keep faith with the next generation*. In D.P. McAdams & E. de St. Aubin (Eds.). *Generativity and adult development* (pp. 449-481). Washington: American Psychological Association, 1998.

<sup>43</sup> M. Vinciguerra, *La generatività familiare in una prospettiva pedagogica*, cit, p. 104.

<sup>44</sup> Vinciguerra parla a tal proposito del “lato oscuro della generatività” per intendere delle forme antigenerative che possono portare a forme di “stallo-stagnazione” della generatività (*Ibi*, p.105).

<sup>45</sup> *Ibi*, p. 103.

<sup>46</sup> A. Bellingreri, *Narrare la generatività familiare*, «La Famiglia», 51 (2018), p. 59.

<sup>47</sup> L'autore, tramite questa espressione, identifica come caratteristiche prioritarie: l’“autorevolezza vissuta e percepita”, lo sviluppo dell’“autonomia dei figli”, la formazione di un clima di “amorevolezza”, l’importanza del “reciproco riconoscimento delle differenze” (*Ibi*, p.60).

<sup>48</sup> M. Montessori, *Educare alla libertà*, Mondadori, Milano 2015, p. 156.

personale del diventare genitori e far crescere un bambino»<sup>49</sup>. La relazione di coppia e la genitorialità sono progetti di vita che camminano in binari separati<sup>50</sup>. Tanto che se in passato la famiglia consolidata e precostituita preesisteva al bambino, oggi è il bambino che sancisce la costituzione della famiglia e a causa di questa inversione di senso si genera il fenomeno del “figlio sovrano” per cui «questo bambino così prezioso, divenuto nuovo “capofamiglia”, finisce con l’essere trattato un “sovrano”»<sup>51</sup>. Si assiste, allora, ad una denaturalizzazione del bambino, che seppur in maniera diversa rispetto al periodo montessoriano, non rispetta l’essenza del bambino<sup>52</sup>. Infatti, a completamento di queste criticità analizzate, D’Addelfio<sup>53</sup> riporta le parole di Gauchet<sup>54</sup> il quale, in linea con la riflessione sulla “scoperta del bambino” operata da Montessori, afferma che non solo per anni gli adulti non hanno visto il bambino e si è puntato ad un’adultizzazione precoce dello stesso, ma oggi continua a perpetrarsi l’annichilimento dell’infanzia a causa delle proiezioni di sé degli adulti nei bambini, i quali vengono esaltati, mitizzati e resi “oggetto del desiderio” frutto di un’autoreferenzialità sterile.

Esattamente come la pedagogia montessoriana aveva auspicato nel secolo scorso, tuttora si ritiene fondamentale occuparsi della formazione degli adulti deputati alla cura educativa dei figli<sup>55</sup>; poiché oggi più che mai «de famiglie, e i genitori in particolare, hanno bisogno di sostegno: non solo economico, sociale e istituzionale, ma propriamente di *sostegno educativo*»<sup>56</sup>.

### 3. *Quale formazione per e con i genitori?*

La Convenzione sui diritti dell’infanzia e dell’adolescenza di New York (1989) sancisce con chiarezza che l’educazione del bambino deve essere orientata al “*best interest of the child*”. Quindi, è necessario guardare non solo al bene del fanciullo, ma alla sua piena realizzazione<sup>57</sup>. Vinciguerra<sup>58</sup>, nel profilare una formazione degli adulti che segua il migliore interesse del bambino, fa riferimento, a livello nazionale, alla

<sup>49</sup> G. D’Addelfio – M. Vinciguerra, *Affettività ed etica nelle relazioni educative familiari. Percorsi di Philosophy for Children and Community*, FrancoAngeli, Milano 2021, p. 41.

<sup>50</sup> P. Donati, *La famiglia nella società postfamiliare*. Nuovo rapporto CISF 2020, San Paolo, Milano 2020.

<sup>51</sup> G. D’Addelfio – M. Vinciguerra, *Affettività ed etica nelle relazioni educative familiari*, cit, p.43.

<sup>52</sup> A tal proposito, Nicolais parla di “bambino capovolto”; cfr. G. Nicolais, *Il bambino capovolto. Per una psicologia dello sviluppo umano*, San Paolo Editore, Milano 2018.

<sup>53</sup> G. D’Addelfio – M. Vinciguerra, *Affettività ed etica nelle relazioni educative familiari*, cit, p.43.

<sup>54</sup> M. Gauchet, *La fin de la domination masculine*, Le débat, 2018; (trad. it.: *La fine del dominio maschile*, Vita e Pensiero, Milano 2019).

<sup>55</sup> A. Bondioli, D. Savio (a cura di), *Crescere bambini. Immagini d’infanzia in educazione e formazione degli adulti*, Junior, Bergamo, 2017.

<sup>56</sup> G. D’Addelfio – M. Vinciguerra, *Affettività ed etica nelle relazioni educative familiari*, cit, p.56.

<sup>57</sup> *Ibi*, p. 42.

<sup>58</sup> *Ibi*, p. 74.

Legge sulle “Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l’infanzia e l’adolescenza” (1997, n. 285) e al Consiglio d’Europa che attraverso una Raccomandazione del 2006 invita gli stati membri a investire sul *parenting support* e sulla *parent education*.

Detti riferimenti legislativi culminano oggi in un sistema integrato di sostegno alla genitorialità che si sviluppa lungo un *continuum* che contempla «la promozione o prevenzione primaria, la prevenzione secondaria e la prevenzione terziaria o protezione»<sup>59</sup>.

Esula da questa trattazione la volontà di disquisire rispetto all’impegno militante perseguito dalle società a partire dai documenti legislativi nazionali e internazionali. Pertanto, ciò su cui ci si vuole concentrare riguarda la necessità di incentivare azioni formative a sostegno della reciprocità, puntando sulla valorizzazione delle capacità di cura insite in ogni famiglia e sulle risorse informali della comunità<sup>60</sup>.

Nel fare ciò, l’orizzonte di senso rimane sempre la pedagogia montessoriana che ci invita ad agire puntando a

l’anima del bambino che, liberata dagli ostacoli, agisce secondo la propria natura. Le qualità infantili intraviste appartengono semplicemente alla vita come lo sono gli uccelli, i colori e i profumi dei fiori<sup>61</sup>.

Molti studi internazionali, basandosi sulle riflessioni pedagogiche offerte da Montessori, hanno dimostrato che programmi di educazione della famiglia comportano dei benefici in termini di *outcomes* nello sviluppo del bambino<sup>62</sup> e nell’apprendimento del bambino<sup>63</sup>. Inoltre, si è visto anche che incrementando i momenti di formazione e il coinvolgimento attivo dei genitori nella vita scolastica del bambino, aumenta la conoscenza delle pratiche scolastiche basate sul metodo Montessori<sup>64</sup>; in conseguenza di ciò è probabile che i genitori prestino una maggiore

<sup>59</sup> Per un approfondimento si veda *ibi*, p. 75.

<sup>60</sup> D. Simeone, *Empowerment familiare*, in L. Pati (a cura di), *Pedagogia della famiglia*, La Scuola, Brescia 2014, p. 343.

<sup>61</sup> M. Montessori, *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano 1962, p. 351.

<sup>62</sup> Per un maggiore approfondimento cfr.: B. Bisceglia, *Montessori in the home and connections to parent education*, Retrieved from Sophia (2014), the St. Catherine University repository website: <https://sophia.stkate.edu/maed/90>

M. Haakmat, *Reaping the benefits of parent education*, «Montessori Life», 27, 1 (2015), pp. 30-33.

D. Lau, R. Yau, *From zero to infinity: Montessori parent education in Hong Kong and greater China*. «Montessori Life», 27 (2015), pp. 34-41.

<sup>63</sup> Cfr. E. Hlavaty, *Promoting parent involvement. Master of Arts in Education Action Research Papers*. Paper 109. St. Catherine University, St. Paul, MN (2015).

<sup>64</sup> Cfr. M. Haakmat, *Reaping the benefits of parent education*, cit. e S.C. Irving, *Montessori parent education: An action research report*. Retrieved from Sophia (2017), the St. Catherine University repository website: <https://sophia.stkate.edu/maed/208>

attenzione alle pratiche domestiche. Infatti, Bisceglia<sup>65</sup> giunge proprio a questa riflessione: i genitori, forniti delle risorse e dei momenti per conoscere Montessori, sapranno come supportare adeguatamente la stessa filosofia nell'ambiente domestico.

Infine, si riporta uno studio che sulla scia dei precedenti già citati, ha provato a trasporre lo stesso coinvolgimento parentale in ambienti virtuali (in seguito alla diffusione della pandemia da Covid-19)<sup>66</sup>. La ricercatrice, dopo aver coinvolto i genitori in eventi di formazione online e dopo aver utilizzato diversi strumenti per la rilevazione del grado di soddisfazione dei genitori, è giunta alla conclusione che queste forme *live* e *online* di educazione dei genitori, offrono un'interazione sociale in tempo reale tra insegnante e genitori altrettanto efficaci per lo sviluppo del bambino<sup>67</sup>.

Questi studi citati hanno proposto, dunque un tipo di formazione attiva e compartecipata, ad esempio, nello studio di Tuquero Rana la proposta formativa si sviluppa nello specifico in quattro incontri svolti online con i genitori, dedicati alla formazione sul Metodo Montessori i cui *topic of interest* sono stati discussi e decisi collegialmente in seguito ad una consultazione con i genitori partecipanti<sup>68</sup>. Ritengo altresì interessante un altro tipo di proposta, riportata da Chattin-McNichols<sup>69</sup>, per cui oltre alla formazione dei genitori (in alcuni casi serali per favorire la partecipazione), si offre agli stessi la possibilità di partecipare a delle sessioni (talvolta facoltative, talvolta obbligatorie, in relazione alle scelte delle singole scuole) di osservazione diretta dei figli-studenti all'interno dell'aula scolastica (con una media di 2 o 3 osservazioni all'anno effettuate).

Da questi studi appena citati, emerge con forza l'idea per cui la reciprocità e la condivisone dell'intervento educativo a beneficio dello studente-figlio, dettato dapprima dalle intuizioni montessoriane e confermate dalle evidenze empiriche, conducono a ciò che Giddens<sup>70</sup> ha definito una “relazione pura”, la cui purezza è da intendere «in virtù dei vantaggi che ciascuno delle parti può trarre dal rapporto continuativo con l'altro». È necessario sottolineare che l'autore nel far riferimento a questa relazione improntata su un dare e avere reciproco, si riferisce alla coppia genitoriale; tuttavia, come ampiamente discusso nei par. precedenti il principio di

<sup>65</sup> B. Bisceglia, *Montessori in the home and connections to parent education*, cit.

<sup>66</sup> K. Tuquero Rana, *The effects of using virtual parent education events on Montessori toddler parents' participation, understanding and confidence*, Retrieved from Sophia (2020), the St. Catherine University repository website: <https://sophia.stkate.edu/maed/358>

<sup>67</sup> *Ibi*, p. 13.

<sup>68</sup> *Ibi*, p. 14.

<sup>69</sup> J. A. Chattin-McNichols, *A preliminary survey of parent education practices in Montessori schools*, Retrieved July, 2016.

<sup>70</sup> A. Giddens, *La trasformazione dell'intimità. Sessualità, amore ed erotismo nelle società moderne*, il Mulino, Bologna 1995, p. 68.

fondo è il medesimo anche in relazione ad un contesto macro. Peraltro, come sottolineato da Biancheri<sup>71</sup>, questo tipo di impostazione relazionale sarebbe in grado di avviare «su vasta scala la riorganizzazione sentimentale della vita sociale»<sup>72</sup>. Detto in altre parole, si sposa la visione di D'Addelfio e Vinciguerra<sup>73</sup> le quali sostengono che «la costituzione di alleanze educative, prima fra tutte quella coniugale, costituisce l'essenza del concetto di competenza genitoriale in educazione». Le stesse autrici, nel testo “Affettività ed etica nelle relazioni educative familiari. Percorsi di Philosophy for Children and Community”, descrivono un percorso di ricerca-intervento attuato con la metodologia della *Philosophy for Children and Community*<sup>74</sup> i cui destinatari sono stati i genitori. In questo studio, a differenza degli altri citati, la metodologia utilizzata non si basa sul Metodo Montessori e non è stata applicata in contesti ispirati o basati sullo stesso; tuttavia, si ritiene interessante riportarne alcune considerazioni poiché perfettamente coerenti con le fila del discorso sviluppato e perché potrebbe rappresentare un altro illuminante esempio di formazione per e con i genitori. Il fine principale di questa ricerca-intervento è stato:

partire dalle riflessioni dei genitori su alcuni temi legati all'educazione familiare, per rendere il loro agire con i figli più consapevole, grazie anche alla possibilità offerta di confrontarsi con il pensiero dei figli o meglio della generazione dei figli<sup>75</sup>.

Così operando si è giunti alla conclusione per cui:

Formare i genitori alla responsabilità significa allora formarli, con strumenti teorici e pratici, ad aver cura del bene dell'altro, sia esso il figlio o l'altro genitore, ma anche, in una prospettiva etica che la generatività dischiude, del bene comune<sup>76</sup>.

### Conclusione

Nella riflessione sviluppata si è delineata un'idea di *parenting* slegata da logiche schematiche, codificate e generalizzabili, bensì contestualizzate, condivise e compartecipate.

<sup>71</sup> R. Biancheri, *Legami di coppia e affettività. Dall'amore romantico alla relazione pura*, «Società Mutamento Politica», 2, 4 (2011), p. 132.

<sup>72</sup> A. Giddens, *La trasformazione dell'intimità*, cit., p. 94.

<sup>73</sup> G. D'Addelfio – M. Vinciguerra, *Affettività ed etica nelle relazioni educative familiari*, cit., p.69.

<sup>74</sup> Questa metodologia si basa sulla creazione di piccole comunità filosofiche in cui avviare, tramite l'aiuto di un moderatore e tramite dei racconti di “Filosofia per bambini”, riflessioni rispetto a determinate tematiche. Per maggiori approfondimenti sulla metodologia utilizzata, cfr.: G. D'Addelfio – M. Vinciguerra, *Affettività ed etica nelle relazioni educative familiari*, cit., p.89.

<sup>75</sup> *Ibi*, p. 85.

<sup>76</sup> *Ibi*, p. 158.

Si è partiti, dunque, dall'intuizione montessoriana della necessità di creare un ponte di congiunzione tra ambiente educativo formale e informale al fine di favorire un reale cambiamento rispetto al modo di intendere lo sviluppo del fanciullo; si è giunti alla conclusione per cui per poter garantire tale cambiamento è necessario accompagnare i genitori, nell'ottica di un *lifelong learning* basato sulla co-genitorialità e sulla reciprocità. Riprendendo un'espressione di Coluccelli già citata, è possibile affermare che solo ri-conoscendo le reciproche responsabilità genitoriali e solo trasponendo questo riconoscimento reciproco su un piano comunitario, sarà possibile parlare di una comunità realmente educante in cui ogni azione e ogni possibilità di formazione sia improntata sulla logica del bene comune affinché si possa fuggire da quella retorica che declama i diritti dei bambini per via astratta senza operare una reale "liberazione"<sup>77</sup> del fanciullo.

Un metodo educativo che abbia per base la libertà deve intervenire per aiutare il bambino a conquistarla e deve avere per mira la [sua] liberazione da quei legami che ne limitano le manifestazioni spontanee<sup>78</sup>.

## Bibliografia

M. Albanese - G. Cappuccio, *L'ambiente d'apprendimento nella prima infanzia alla luce della prospettiva Montessoriana: un'indagine in Sicilia*, «Formazione, persona, lavoro», IX, 29 (2019), pp 124-134.

Annali della Pubblica Istruzione, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Special Issue, Le Monnier, Milano 2012.

A. Bellingreri, *La famiglia come esistenziale. Saggio di antropologia pedagogica*, La Scuola, Brescia 2014.

A. Bellingreri, *Le nuove famiglie come emergenza educativa*, In M. Tomarchio – S. Olivieri (a cura di), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, 2015, Atti del 29° convegno nazionale SIPED Catania 6-7-8 novembre 2014 (pp. 73-83).

A. Bellingreri, *Narrare la generatività familiare*, «La Famiglia», 51 (2018), pp. 55-62.

M. Benetton, *Lo spazio educativo della casa come strumento di libertà e di pace: dall'ambiente familiare alla Casa dei Bambini di Maria Montessori*, «Pedagogia Oggi», 17, 1(2019), pp. 245-266.

R. Biancheri, *Legami di coppia e affettività. Dall'amore romantico alla relazione pura*, «Società Mutamento Politica», 2, 4 (2011), pp. 115-136.

B. Bisceglia, *Montessori in the home and connections to parent education*, Retrieved from Sophia (2014), the St. Catherine University repository website: <https://sophia.stkate.edu/maed/90>

A. Bondioli, D. Savio (a cura di), *Crescere bambini. Immagini d'infanzia in educazione e formazione degli adulti*, Junior, Bergamo, 2017.

<sup>77</sup> Montessori intende questo termine nel senso di una liberazione da ostacoli che impediscono il normare sviluppo del bambino. Cfr. M. Montessori, *Educare alla libertà*, cit, p. 40.

<sup>78</sup> *Ibi*, p.31.

V. Bosna, *Maria Montessori uno sguardo diverso sull'infanzia*. «Foro de Educación», 13,18 (2015), pp. 37-50.

J. A. Chattin-McNichols, *A preliminary survey of parent education practices in Montessori schools*, Retrieved July, 2016.

S. Coluccelli, *Educare e crescere tuo figlio con il Metodo Montessori. Le tappe fondamentali per accompagnare lo sviluppo del bambino*, Newton Compton, Roma 2019, p.59.

G. D'Addelfio – M. Vinciguerra, *Affettività ed etica nelle relazioni educative familiari. Percorsi di Philosophy for Children and Community*, FrancoAngeli, Milano 2021.

D. C. Dollahite, B.D. Slife & A.J. Hawkins, *Family Generativity and Generative Counseling: helping families keep faith with the next generation*. In D.P. McAdams & E. de St. Aubin (Eds.). *Generativity and adult development* (pp. 449-481). Washington: American Psychological Association, 1998.

P. Donati, *La famiglia nella società postfamiliare*. Nuovo rapporto CISF 2020, San Paolo, Milano 2020.

E. H. Erikson, *The life cycle completed: a review*, Norton, New York/London 1982.

M. Gauchet, *La fin de la domination masculine*, Le débat, 2018; trad. it.: *La fine del dominio maschile*, Vita e Pensiero, Milano 2019.

A. Giddens, *La trasformazione dell'intimità. Sessualità, amore ed erotismo nelle società moderne*, il Mulino, Bologna 1995, p. 68.

M. Haakmat, *Reaping the benefits of parent education*, «Montessori Life», 27, 1 (2015), pp. 30-33.

E. Hlavaty, *Promoting parent involvement. Master of Arts in Education Action Research Papers*. Paper 109. St. Catherine University, St. Paul, MN (2015).

S.C. Irving, *Montessori parent education: An action research report*. Retrieved from Sophia (2017), the St. Catherine University repository website: <https://sophia.stkate.edu/maed/208>

D. Lau, R. Yau, *From zero to infinity: Montessori parent education in Hong Kong and greater China*. «Montessori Life», 27 (2015), pp. 34-41.

M. Montessori, *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano 1952.

M. Montessori, *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano 1962.

M. Montessori, *Educazione e pace*, Garzanti, Milano 1970a (Ed. orig. pubblicata 1949).

M. Montessori, *La mente del bambino*, Garzanti, Milano 1970b (Ed. orig. pubblicata 1949).

M. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti, Milano 1981.

M. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti, Milano 1986.

M. Montessori, *La formazione dell'uomo*, Garzanti, Milano 1993.

M. Montessori, *Il bambino in famiglia*, Garzanti, Milano 2000 (Ed. orig. pubblicata 1936).

M. Montessori, *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo. Scritti e documenti inediti rari*, a cura di A. Scocchera, Opera Nazionale Montessori, Roma (2002), pp. 100-101.

M. Montessori, *Educare alla libertà*, Mondadori, Milano 2015.

G. Nicolais, *Il bambino capovolto. Per una psicologia dello sviluppo umano*, San Paolo Editore, Milano 2018.

L. Romano, *Il padre e la costruzione di una nuova identità genitoriale nell'Italia degli anni Cinquanta*, Quaderni di Intercultura, 2016.

M. Saviana, *Origini e prospettive dell'educazione familiare montessoriana*. il glifo ebooks, 2014.

E. Scaglia, *Montessori e il bambino in famiglia: per una pedagogia della prima infanzia come pedagogia*

*della liberazione*, «Formazione, Lavoro, Persona», IX, 29 (2019), pp. 135-143.

D. Simeone, *Empowerment familiare*, in L. Pati (a cura di), *Pedagogia della famiglia*, La Scuola, Brescia 2014, pp. 341-350.

E.M. Standing, Maria Montessori: Her Life and Work, (Original ed.: 1957) Rev. ed. New York: New American Library, 1984.

C. Tornar, *Attualità scientifica della pedagogia di Maria Montessori, Aspetti innovativi implicazioni operative*, Anicia, Roma 1990.

K. Tuquero Rana, *The effects of using virtual parent education events on Montessori toddler parents' participation, understanding and confidence*, Retrieved from Sophia (2020), the St. Catherine University repository website: <https://sophia.stkate.edu/maed/358>

M. Vinciguerra, *La generatività familiare in una prospettiva pedagogica*. In A. Merenda (a cura di), *Psicodinamica Delle Famiglie Contemporanee*, Palermo University Press, 2019, pp. 101-116.

R. Kevin, *Montessori education and Optimal experience: a framework for new research*, «NAMTA Journal», XXVI, 1 (2001), pp. 11-40.

### **Sitografia**

<https://www.miur.gov.it> (consultato il 22/12/2020).

Monica Amadini

*Chiamati a diventare persone*

Pensare l'educazione e agire per l'educazione significa sapersi porre tra le pieghe della storia e delle storie, leggere i contesti, al fine di tracciare linee di pensiero sensate e pratiche significative, in quanto situate nel nostro tempo. Assumere le inquietudini del presente è pertanto un passaggio obbligato, per poter pensare la persona e la sua educazione.

Misurarsi con gli odierni angusti orizzonti di senso, che rischiano di mortificare la complessità e le potenzialità dell'essere umano, diventa in tal senso un impegno fenomenologico imprescindibile, al fine di rinnovare le ragioni dell'educare. In un'epoca di pandemia, in cui le distanze degenerano in distanziamenti e gli incontri sono vissuti come fonte di contagio, si rischia di cadere nell'alienazione dell'altro e nell'abisso relazionale.

Risulta allora fondamentale rinnovare un appello antropologico e invocare un riscatto ontologico, al fine di non disattendere le istanze di senso della persona in divenire. Sostare nella complessità delle relazioni interpersonali e accoglierne le dimensioni di fragilità, scacco, fatica permette quindi di ri-collocare la nozione di persona a fondamento del sapere pedagogico, ridefinendola come categoria dinamica, lunghi da tentazioni meramente teorizzanti.

Dialogando con le contingenze storico-culturali attuali, vorremmo in tal senso riprendere alcuni binari che ci permettano di percorrere un itinerario fenomenologico, attraverso cui esplorare l'essere-persona come essere ontologicamente relazionale, che accade nella relazione e realizza se stessa nell'apertura all'alterità. Nel riscoprire la persona come essere relazionale, vorremmo riproporre le ragioni di una costitutiva apertura all'alterità che caratterizza l'essere umano, apertura su cui diventa possibile fondare il rilancio dell'educare.

*1. Persona ed educazione: quale rapporto?*

Prima di indagare il rapporto tra persona ed educazione, riteniamo importante prendere le mosse da una riflessione intorno alla nozione di persona. La ragione

epistemologica di tale scelta risiede nel voler esplicitare il fondamento ontologico sottostante al discorso pedagogico e all'agire educativo. Si tratta di un passaggio teoretico indispensabile poiché, come scrive E. Stein, “ogni azione educativa, tesa a formare l'essere umano, è accompagnata da una determinata concezione dell'uomo”<sup>79</sup>. Non possiamo saltare tale passaggio teoretico, pena il rischio di privare l'agire educativo di un'indispensabile dimensione di pensiero.

Tuttavia, per non rimanere imprigionati in una teoresi astratta e decontestualizzata, quindi sterile per l'agire educativo stesso, è essenziale continuare a percorrere itinerari problematizzanti intorno alla nozione di persona, lasciandoci interpellare dal seguente interrogativo: che cosa significa oggi parlare di persona?

Per rispondere al quesito dobbiamo innanzitutto riconoscere che la nozione di persona si presenta come polisemica e complessa, non esente da ambiguità e criticità<sup>80</sup>.

Nel corso della storia abbiamo assistito all'avvicendarsi di teorie e ricerche<sup>81</sup> che hanno tracciato una complessa sequenza di fasi. La derivazione del termine persona da “maschera”<sup>82</sup>, ad esempio, narra di una significativa trasposizione dal teatro alla vita, permettendoci di cogliere un'evoluzione semantica che porta verso il riconoscimento di un'individualità, un *quid proprium* di ordine sostanziale, per dirlo con le parole di Boezio<sup>83</sup>. Un ordine certamente sostanziale ma altresì dinamico, poiché la persona è anche “laboratorio” di maschere nel corso del tempo, in ragione della sua incompiutezza e del suo inarrestabile divenire, che apre alle plurime manifestazioni del sé.

Queste brevi riflessioni sul termine persona e sulla sua derivazione da “maschera” ci pongono dinanzi ad una pluralità di sfumature terminologiche, che in realtà travalicano la stessa dimensione etimologica e profilano la necessità di riconoscere la complessità dello statuto della persona. Nell'articolare un discorso pedagogico intorno alla nozione di persona, tale complessità non può essere taciuta o ridotta, pena una semplicistica riflessione o, come ammonirebbe P. Bertolini, una “leggerezza epistemologica”<sup>84</sup>. In altri termini, ci si trova al cospetto di un enigma da decifrare, piuttosto che dinanzi ad un'evidenza. Un enigma che tiene aperta la tensione, intimamente pedagogica, a comprendere il divenire umano, ad avere

<sup>79</sup> E. Stein, *La struttura della persona umana*, Città Nuova, Roma 2000, p. 38.

<sup>80</sup> Cfr. F. Cambi (a cura di), *Soggetto come persona. Statuto formativo e modelli attuali*, Carocci, Roma 2007.

<sup>81</sup> Cfr. V. Melchiorre (a cura di), *L'idea di persona*, Vita e Pensiero, Milano 1996. In particolare il saggio di F. Chiereghin “Le ambiguità del concetto di persona e l'impersonale”, pp. 65-86.

<sup>82</sup> La parola “persona” è legata al verbo latino *personare*, riferibile al fatto che gli attori del teatro classico parlavano attraverso una maschera lignea. Anche il termine etrusco *φersu* indica un personaggio mascherato. Il termine greco *πρόσωπον* (*prósōpon*) indica invece sia il volto dell'individuo, sia la maschera dell'attore e il personaggio rappresentato.

<sup>83</sup> Boethius. Severinus, *Liber De Persona et Duabus Naturis Contra Eutychen Et Nestorium*.

<sup>84</sup> P. Bertolini (a cura di), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Erickson, Trento 2006, p. 9

interesse per il suo dispiegarsi, ad impegnarsi per interpretarne la fenomenologia. In questo senso, condividiamo la sollecitazione di D. Bruzzone a considerare la nozione di persona al tempo stesso come il *criterio regolativo* ma anche come l'*idea limite* dell'educazione stessa: “Essere persona non è una prerogativa certa e incontestabile, ma piuttosto un compito a cui si lavora (fallibilmente) per tutta la vita. In questo senso, occorre farne una lettura propriamente pedagogica, rilevando non tanto che cosa sia una persona, ma come diventi tale”<sup>85</sup>.

Mai pienamente compiuta, la persona è aperta alla progettualità, ossia tesa a perseguire nuovi stati e inedite forme. La distanza della persona da se stessa, in virtù della sua intrinseca alterità, è richiamo alla scoperta di sé. L'educazione si misura proprio con “quel finito-limitato-imperfetto-pur sempre alla ricerca [...] che è la persona umana”<sup>86</sup>.

L'incompiutezza che contraddistingue la persona è pertanto interpretabile come segno di educazione incessante e invito ad attraversare il tempo e a formarsi progressivamente: ciò permette di valorizzare la persona nel suo “da farsi”, protendersi, formarsi. Si tratta quindi di una distanza che chiede di essere colmata e si fa appello pedagogico.

Tale processo di trasformazione, tuttavia, accade anche nel segno nella continuità, muovendosi tra un *già* e un *non ancora*, per riprendere l'efficace espressione dell'ermeneutica di P. Ricœur<sup>87</sup>. L'identità della persona è sostanzialmente un paradosso, poiché si forma in un gioco dialettico tra permanenza e mutamento: è una tensione evolutiva ma unitaria al tempo stesso, che sempre Ricœur designa con le forme latine di *idem* (la continuità) e *ipse* (la trasformazione)<sup>88</sup>. La persona dispiega la sua esistenza nel cambiamento; è un essere in movimento, mai definito e posseduto in modo assoluto. Eppure, pur vivendo un'esistenza in tensione, il soggetto rimane comunque fedele a se stesso.

Viversi come essere in divenire non significa infatti tradire la fedeltà ad un'impronta originaria e unica, quanto piuttosto aprirsi ad un costante processo di formazione. “Essere fedele obbliga a cambiare: un seme è fedele a se stesso solo diventando pianta”<sup>89</sup>. Essere se stessi significa quindi evolvere e rinnovarsi, vivendo in una condizione di nascita permanente.

L'intrinseca dimensione di possibilità, che contraddistingue il divenire personale, offre fondamento e senso all'educazione. L'educabilità della persona risiede pertanto in questa sua incompiutezza, intesa come non già come mero limite,

<sup>85</sup> D. Bruzzone, *Farsi persona. Lo sguardo fenomenologico e l'enigma della formazione*, FrancoAngeli, Milano 2012, p.18.

<sup>86</sup> G. Flores D'Arcais, “Appunti per una pedagogia personalista”, in J.M. Prellezo (a cura di), *L'impegno dell'educare*, LAS, Roma 1991, p. 186.

<sup>87</sup> Cfr. P. Malavasi, *L'impegno ontologico della pedagogia. In dialogo con Paul Ricoeur*, La Scuola, Brescia 1998.

<sup>88</sup> P. RICCEUR, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil 1990, pp. 12-13.

<sup>89</sup> M. Nédoncelle, *De la fidélité*, Editions Aubier Montaigne, Paris 1953, p. 138.

quanto piuttosto come disponibilità a compiersi. Incessante, infatti, è la domanda formativa che accompagna ogni persona nel corso del proprio esistere: chi sono io? Chi posso diventare?

Una domanda tutt'altro che solipsistica, in quanto la ricerca della risposta comprende un orizzonte relazionale. Si tratta di un itinerario di conoscenza che la persona è chiamata a compiere, dentro e fuori di sé, scoprendo incessantemente in sé *un altro sé* ma anche fuori da se stessa *un altro da sé*. “L'uomo, come ex-sistente, si avvera attraverso l'apertura all'alterità”<sup>90</sup>.

L'accadere della persona e il suo divenire non possono quindi avvenire come mera ripetizione: il processo di formazione dell'identità segna il passaggio a inedite forme dell'io. In quanto abitata dall'alterità e aperta all'alterità, l'identità personale è conquista e scoperta di sé, portando a compimento i segni dell'unicità e della novità di cui è portatrice.

Nella polarità individuata da Ricœur tra *idem* e *ipse* è racchiusa precisamente questa inaggirabile presenza dall'altro nell'orizzonte dell'io. L'alterità è dentro di me ed è parte di me: una presenza dialettica. Una dialettica che rinvia al bisogno profondamente umano del riconoscimento, inteso come passaggio necessario affinché ognuno possa acquisire consapevolezza di sé, della propria esistenza, nonché della propria alterità insostituibile.

## 2. Prendere forma nel riconoscimento

La persona si forma attraverso la relazione con il suo *alter*. In altri termini, l'io e l'*alter* sono coessenziali e si generano a vicenda.

Nell'incontro con l'altro prende avvio quel processo di riconoscimento che permette alla persona di conoscere se stessa e accogliere la propria singolarità, dentro una storia comune. Tale opportunità di svelamento è resa possibile nella misura in cui veniamo riconosciuti proprio come altri dal tu, irriducibili a lui, forme autonome di esistenza.

Ognuno avverte l'intimo bisogno di essere accolto e riconosciuto. Si tratta di un bisogno che riconduce al fondamento ontico della persona stessa nella relazione. È nella relazione che scopriamo la nostra possibilità d'esistere e di darci forma. In particolare, è attraverso la relazione educativa che veniamo accolti e ci accogliamo: è un dar senso e un darsi senso nell'incontro.

In questa prospettiva, la pedagogia è chiamata a rinnovare le ragioni e i modi del riconoscimento nell'attuale temperie storico-culturale, per continuare ad aver cura dell'eccedenza e del poter essere della persona, nonché della sua irripetibilità e alterità. La sfida più ardua è forse quella di rompere penetranti visioni monadiche

---

<sup>90</sup> M. Amadini, *Memoria ed educazione. Le tracce del passato nel divenire dell'uomo*, La Scuola, Brescia 2006, p. 63.

del divenire umano, rilanciando approcci dialogici, al fine di continuare a promuovere la possibilità d'esistere.

Si profila nuovamente come indispensabile l'impegno di seguire la strada della fenomenologia, che ci permette di cogliere la persona nella sua esistenza e di rinvenirne il nucleo costitutivo nello spazio originario della relazione. Il divenire umano non può essere designato come un'impresa solipsistica. La persona si forma e si trasforma costantemente attraverso l'incontro. L'opera educativa stessa si realizza attraverso intrecci relazionali. Si tratta di un dinamismo che modifica le persone, offrendo loro la possibilità di assumere forme inedite.

Questo processo di costante cambiamento non accade in modo spontaneo e, soprattutto, senza fatica o conflitto. Dimensioni, queste ultime, che non sanciscono la morte della relazione, bensì ne rappresentano una parte integrante e costruttiva, piuttosto che distruttiva. Oggi come un tempo diventa essenziale, in prospettiva pedagogica, accogliere l'esistenza dell'inquietudine e dello spaesamento insiti nell'incontro con l'alterità.

Non ci si può sottrarre all'esperienza dello scacco, se si vuol realmente esperire la generatività connaturata con la capacità di uscire da se stessi e lasciarsi interpellare, vincendo la paralisi e percorrendo la distanza che ci separa da noi stessi e dagli altri<sup>91</sup>. L'incontro con l'*alter*, infatti, non è lineare bensì complesso e sfidante: ci provoca (ci "chiama fuori"), ossia ci spinge ad uscire, ci scomoda e richiede apertura. Il processo di riconoscimento dell'alterità e di scoperta della propria identità, pertanto, è molto delicato. Lo sguardo pedagogico e l'accompagnamento educativo devono saper sostenere tra le pieghe di tali processi di riconoscimento, sondando la relazione "causale" e reciproca tra le persone. Il divenire umano va riscoperto come processo reciproco e relazionale, riferimento imprescindibile di un sapere teoretico ma anche pratico come è il sapere pedagogico.

Non possiamo certamente ignorare il fatto che gli incontri interpersonali esibiscano diffusamente, specialmente ai nostri giorni, le amare conseguenze di un'eclissi della relazione autentica. Angusti orizzonti e consumazioni cosificanti sono spesso i tratti diffusi di labili relazioni, che non vivono la differenza all'insegna della reciprocità bensì del possesso, dell'alienazione, del rifiuto, nel tentativo di risolvere la sfida del riconoscimento facendo prevalere il polo dell'*io* a scapito del *tu*.

Tuttavia, l'ultima parola non può essere lasciata ai processi di disaggregazione e di indifferenza, all'individualismo esasperato o al sospetto. È una sfida pedagogica urgente quella di rinnovare le ragioni per rilanciare il valore ontologico dell'essere-persona, tracciandone la tensione educativa e l'irrinunciabile bisogno di relazione nel suo farsi persona (tra identità e alterità). La trama delle relazioni permette a ciascuno di situarsi in un "noi", rispetto al quale configurare la propria identità, tra appartenenza e differenziazione. La relazione con l'altro è un'avventura formativa:

---

<sup>91</sup> V. Costa, *Fenomenologia dell'intersoggettività. Empatia, socialità, cultura*, Carocci, Roma 2010.

la persona si avvera nella relazione; il divenire umano è di natura dialogica.

Siamo consapevoli del fatto che l'autentica prossimità spesso accade in rari istanti, disposti lungo un cammino in cui si sperimentano anche fatiche, rifiuti, solitudini; ma a volte basta un incontro di sguardi, una parola, un gesto di cura educativa per scoprire una sorta di “solidarietà delle essenze personali”<sup>92</sup>. La fenomenologia del divenire umano testimonia incessantemente, oltre ai fallimenti, la possibilità dell'incontro. La relazionalità, pertanto, rimane dimensione costitutiva della persona: “l'io ne ha bisogno per essere se stesso”<sup>93</sup>.

Nella prospettiva di una rinnovata antropologia dialogale<sup>94</sup>, la dimensione relazionale non è qualcosa di accidentale, bensì elemento sostanziale e costitutivo della persona. L'essere della persona è relazione: relazione con se stessa e relazione con l'altro/gli altri. Nessun essere si compie da se stesso, ossia perviene a se stesso in modo solipsistico. Non a caso, in questo periodo di distanziamento e restrizione sociale non è venuto meno l'intimo bisogno delle persone di vivere le relazioni interpersonali e si è forse ri-generato il valore delle relazioni educative stesse, portando alla possibilità di prefigurare modi diversi di educare attraverso la relazione e rinnovarne il valore pedagogico, anche nella distanza forzata.

L'impegno fenomenologico di riconoscere la discontinuità, la non linearità, la fragilità e la precarietà degli incontri interpersonali ci sollecita ad accogliere la complessità e la problematicità della relazione, ma anche ad assumerne la sostanziale incompiutezza (intesa come promessa e tensione al compimento). Nella dimensione stessa della reciprocità vanno quindi compresi come elementi potenzialmente generativi, la diversità, la distanza, lo scarto<sup>95</sup>.

Ciò non annulla il valore pedagogico della relazione, bensì indica la dose di impegno ed intenzionalità, costanza e responsabilità che essa richiede. Al tempo stesso, designa il dominio in cui si muove la persona: non quello della certezza, quanto piuttosto quello della possibilità, ossia dell'ipotesi.

Una consolidata tradizione pedagogica e anche le più recenti ricerche scientifiche ci dimostrano che la qualità delle relazioni educative è pur sempre la condizione che sostiene le transizioni evolutive. Le persone crescono nelle relazioni e attraverso le relazioni. Tutto ciò implica un'inderogabile responsabilità pedagogica ad aver cura delle relazioni, a vigilare sulle relazioni e sulle possibili distorsioni relazionali.

<sup>92</sup> M. Nédoncelle, *La reciprocité des consciences. Essai sur la nature de la personne*, Editions Aubier Montaigne, Paris 1962, p. 17.

<sup>93</sup> M. Nédoncelle, *Vers une philosophie de l'amour et de la personne*, Editions Aubier Montaigne, Paris 1962, p. 187.

<sup>94</sup> M. Amadini, *Ontologia della reciprocità e riflessione pedagogia. Saggio sulla filosofia dell'amore di Maurice Nédoncelle*, Vita e Pensiero, Milano 2001, pp. 81-157.

<sup>95</sup> Cfr. M. Contini, *Elogio dello scarto e delle resistenze*, Clueb, Bologna 2009.

### *3. Diventare persone, nella responsabilità e con responsabilità*

L'orizzonte dell'alterità introduce nell'esistere umano un'ulteriore tensione formativa, che sollecita a percepire la propria e l'altrui esistenza come compito, meta, responsabilità. Scrive Nédoncelle: "Un volto che appare è una realtà che si apre, un segreto che si svela furtivamente, un valore che si diffonde senza ritorno"<sup>96</sup>. Tale svelamento dischiude un impegno, perché ci rende responsabili del dono ricevuto: è un'opportunità, ma al tempo stesso anche un compito. Nella percezione dell'intima interdipendenza che lega la nostra esistenza con le altre esistenze possiamo trovare la radice di un inderogabile impegno pedagogico-educativo. Dinanzi al volto dell'altro prende vita un appello alla responsabilità. L'esperienza del noi, come ci insegna E. Lévinas<sup>97</sup>, non ci colloca solo entro un orizzonte esistenziale di natura relazionale, ma prefigura un'autentica etica della prossimità. Con le parole del filosofo francese possiamo definire la prossimità come un impegno "indeclinabile per l'Altro"<sup>98</sup>.

La responsabilità, in questa prospettiva, è inscindibile dall'impegno per gli altri, impegno nel quale ogni persona trova la sua piena ed autentica realizzazione. L'esistenza diventa in tal senso un'occasione preziosa, un'opportunità che ci interella in prima persona per la sua realizzazione, con responsabilità ma pure con coraggio, assumendosi anche il rischio della scommessa, dello scacco, della prova. Educare alla responsabilità rappresenta inoltre un potente antidoto per combattere la rassegnazione, la stanchezza, il disimpegno che oggi segnano tanto le nuove generazioni quanto quelle adulte. Ma soprattutto costituisce un'importante occasione per far vivere l'esperienza del dono, del dare qualcosa di sé e del costruire relazioni autentiche. "Amare qualcuno", afferma sempre il filosofo francese M. Nédoncelle, "non è solamente gioire della sua felicità [...]: è contribuire a farla"<sup>99</sup>. La radice etimologica della responsabilità ci rimanda a questa fondamentale capacità di rispondere all'appello espresso dall'esistenza dell'altro<sup>100</sup>. Saper rispondere non è un atto passivo, bensì implica un richiamo all'impegno verso l'altro, nella consapevolezza che il mio agire (o non agire) impatta sulla sua possibilità di divenire.

Nell'attuale clima di soggettività e di deresponsabilizzazione personale è fondamentale educare ad una graduale assunzione di responsabilità nei confronti del proprio comportamento, verso se stessi e verso gli altri. Si tratta di un impegno

<sup>96</sup> M. Nédoncelle, *Vers une philosophie de l'amour et de la personne*, cit., p. 25.

<sup>97</sup> E. Lévinas, *Eтика e infinito. Dialoghi con Philippe Nemo* (trad. dal francese), Città Nuova, Roma 1984.

<sup>98</sup> E. Lévinas, *Humanisme de l'autre homme*, Fata Morgana, Montpellier 1972, p. 100.

<sup>99</sup> M. Nédoncelle, *La réciprocité des consciences. Essai sur la nature de la personne*, cit., p. 84. "Amare l'altro", continua Nédoncelle, "è cercare di renderlo amante, o se lo è, è gioire che lo sia".

<sup>100</sup> Cfr. in tal senso H. Jonas, *Il principio responsabilità*, Einaudi, Torino 1993.

che va vissuto e coltivato in ogni fase della vita.

Un'etica della prossimità permette alle persone di scoprire e realizzare se stesse, nella misura in cui si donano agli altri e si prendono cura di loro, in un movimento reciproco in cui la responsabilità diventa co-responsabilità.

Scoprirsi responsabili degli altri porta con sé la possibilità di sentirsi reciprocamente sostenuti dalla corresponsabilità altrui. Riappropriarsi di questa corresponsabilità costituisce sempre più oggi una sfida e un compito cui dedicarsi con impegno: un donarsi per ritrovarsi, un dispiegarsi per accogliersi, un aprirsi per scoprirsì.

Tale responsabilità chiede di tradursi in scelte e atti quotidiani, affinché questo rispondere di se stessi diventi realtà, entri nella propria vita, abiti effettivamente nei legami e negli incontri. D'altro canto, essere responsabili è un invito a crescere, a cambiare, un "rispondere a", giorno dopo giorno, attraverso il proprio concreto esistere. L'esito è il riconoscimento di appartenere ad un tempo che non ci vede solo spettatori passivi, bensì artefici della nostra storia. In modo provocatorio Jean Paul Sartre ci ammonisce: "È vero che non sei responsabile di quello che sei, ma sei responsabile di quello che fai di ciò che sei".

Ciò assume maggior rilevanza se si pensa all'esplosione delle nuove e sempre più marcate manifestazioni della soggettività, in relazione alle quali l'individuo tende a definirsi come soggetto distinto, indipendente dalle eredità e dalle appartenenze, indifferente e irresponsabile. La vacuità e capillarità degli incontri interpersonali, la saturazione superficiale e virtuale dei contatti intersoggettivi rischiano di produrre marcati effetti di "depersonalizzazione" diffusa e di allontanamento. I sempre più innumerevoli rapporti fugaci e superficiali perdono in profondità ciò che guadagnano in estensione e diffusione, rischiando di generare una sorta di inautenticità relazionale ed esistenziale.

Assumere il valore della relazione da un punto di vista esistenziale e promuoverne lo spessore pedagogico-educativo sollecita pertanto ad esplorare approcci e pratiche che permettano di stare nei complessi dinamismi dell'incontro, rivisitandone i significati e riattualizzando i valori, allenandosi alle nuove sfide dialogiche. Una prossimità, quella educativa, che non designa solo un "essere con" ma anche, e soprattutto, un "essere per", declinandosi pertanto come volontà e intenzionalità, scelta e impegno, ricerca e progetto: un'etica della prossimità, appunto.

#### *4. Riflessioni conclusive*

Quello di "persona" è un termine che ha conosciuto diverse interpretazioni e accezioni rispetto alla sua genesi, alla sua storia e allo spettro di significati ad esso attribuiti, nonché al valore conferitogli. Accogliendo l'iter complesso di tale termine, abbiamo ritenuto importante non disattendere la sfida di mettersi in ricerca

ed attualizzare una nozione su cui convergono slanci e preoccupazioni, sostegni e rifiuti, conferme e critiche, in virtù del fatto che il concetto di persona è infinitamente composito e polisemico.

Siamo consapevoli della complessità, e non raramente dell'ambiguità, del termine persona, ma assumiamo fino in fondo il fatto che quello di "persona" sia uno statuto *originario* e al tempo stesso *destinale*<sup>101</sup>. In altri termini, si è persone ma si è al tempo stesso costantemente chiamate ad esserlo. Tale tensione formativa e realizzativa apre le porte all'educazione, nel suo intimo essere relazione umanizzante, capace di generare nuovi modi d'essere. Il divenire della persona è infatti un nascere e un costante rinascere, attraverso l'incontro con l'alterità.

Prendendo in prestito le parole di Bertolini possiamo parlare di uno "scarto costitutivo tra l'essere una persona e l'esistere come persona", uno scarto che porta la persona stessa a porsi "come punto di partenza e come punto di arrivo, mai definitivamente conquistato e, dunque, da conquistare sempre di nuovo"<sup>102</sup>.

In un certo senso, è proprio la consapevolezza di questo scarto che ci permette di tenere sempre viva una curiosità epistemologica intorno al concetto di persona. Una curiosità che ci impedisce di chiudere la sfida epistemologica di definire la persona e ci sollecita, piuttosto, a continuare a percorrere itinerari problematizzanti. Preferiamo pertanto terminare la nostra riflessione facendo risuonare alcune domande, che ci aiutino a tenere aperto l'impegno fenomenologico e lo sforzo pedagogico di rinnovare le ragioni dell'educare: che idea sosteniamo di persona? Come la promuoviamo attraverso il discorso pedagogico e le pratiche educative? Come costruiamo una cultura della relazione?

---

<sup>101</sup> L'espressione è tratta da A. Bellingreri, *Pedagogia dell'attenzione*, La Scuola, Brescia 2011, p. 162.

<sup>102</sup> P. Bertolini, *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*, La Nuova Italia, Firenze 2001, p. 290. Cfr. altresì P. Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienze fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze 1988.

Giombattista Amenta

*Oppositional behaviour and inclusion:  
useful suggestions and traps*

It is not uncommon for teachers to come across complex situations while carrying out their duties and, in order to manage them, to resort to “common” intervention techniques such as rule-setting, reprimanding, and direct criticism.

Although widely used in educational contexts, these are strategies that unfortunately often leave situations unchanged or, worse, tend to further complicate them. One of the crucial limitations of such techniques is that they mostly focus on the apparent level of conduct and ignore what lies behind it. In other words, thinking of solving the problem by reprimanding bad behaviour is similar to someone thinking they have repaired a mechanical breakdown by eliminating the warning lights that signal it.

Changing or eliminating certain behaviour while ignoring what causes it can be naive, misleading, and even deleterious. Rather, it is important to identify the issues underlying each mode of conduct, even those that are problematic. It is also essential to grasp its protective function against any objective threats, sometimes amplified by internal mechanisms, which, by determining specific increases in fear, contribute to further intensifying the need one feels to defend oneself.

Special pedagogy is a discipline that develops methods to best respond to complex educational situations. As such, it can offer original and innovative reading models to understand these situations as well as useful indications to cope with them. This can contribute to enriching the skills of educators and, therefore, to improve the quality of the pedagogical-didactic action.

As the following pages will show, in order to manage problematic behaviour it is necessary to: a) explore which risks it intends to counter; b) identify any processes that determine the increase in underlying fear; c) help students to discover new coping strategies that can protect them from what they perceive as a threat.

In order to be as practical as possible, this article will start with a case study, the description of a student showing oppositional behaviour; it will then investigate why, despite the commitment of both educators and experts, it was not possible to achieve good results. Finally, indications on interventions will be provided, i.e. strategies that take into account both the evident behaviour that needs to be addressed and the hidden or psychological level behind it.

## *1. Students often acting in opposition. A case study*

If we take into account the level of tolerance-intolerance that different educators display, most of the “common” interventions like those mentioned in the introduction can be divided into three main categories: those marked by the intent to ignore or to pretend not to see; those characterized by the intention of considering complexities with detachment; and those characterized by immense severity, intransigence, and intolerance.

As one can see from other previously published case studies<sup>103</sup>, bad behaviour managed by applying “common” intervention techniques tends to recur in a cyclical and repetitive manner or, worse, to evolve in a growing spiral.

Luca<sup>104</sup>, the youngest of three children, is nine years old and is about to finish the third grade of primary school. His father and mother are fifty-five and fifty-four years old, respectively. The older brother is twenty-six and the sister twenty-four.

The reason for the consultation is that both his parents and teachers are unable to manage the “oppositional-provocative” behaviour sometimes shown by the child. In particular, when they do not comply with some of his “improper” requests such as continuing to play with the I-Pad or Smartphone or leaving the support room, Luca becomes agitated to the point of throwing himself on the ground, yelling at the top of his lungs, and kicking and punching anyone who comes close.

Before meeting with the writer, the student was visited by four teams of specialists who, on the basis of the observations and examinations carried out, formulated as many different diagnoses. At first, an autism spectrum disorder was assumed and an Applied Behavioural Analysis program was suggested as therapy. The second team of experts found a speech disorder and, consequently, recommended a speech therapy-type rehabilitation treatment. The third group of professionals diagnosed a Specific Learning Disorder and, as a treatment, suggested a program suitable for dyslexia. The fourth group of experts identified an oppositional-provocative disorder and, therefore, proposed a Cognitive-Behavioural Therapy plan for the child and a training for parents of children with oppositional-provocative disorders for Luca’s father and mother.

Unfortunately, despite intervention on the educators’ part and the expensive treatments recommended by the experts, Luca’s behaviour has not improved much. Since the beginning of primary school, Luca continues to be brought every day to a separate classroom where he can work alone with his support teacher. After individual activities are carried out, he is allowed to return to regular class but he still spends most of the time with his I-Pad or mobile phone.

---

<sup>103</sup> G. Amenta, *Gestire il disagio a scuola*, La Scuola, Brescia 2004; Id., *Situazioni difficili in classe. Rispondere ai bisogni speciali nella scuola*, La Scuola, Brescia 2006; Id., *Situazioni complesse nella formazione degli insegnanti. Verso nuove forme di collegamento tra scuola e università*, «Nuova Secondaria», XXXVI, 10 (2019), pp. 191-196.

<sup>104</sup> The name has been changed.

Furthermore, in critical moments, teachers are forced to call the parents, asking them to take the child away from school.

After examining the documentation issued by the consulted specialists, one can see a certain focus on the child's outward behaviour and on the description of the diagnosed disorders. It is therefore not surprising that the planned and prescribed intervention plans are mostly aimed at modifying and/or eliminating behaviour deemed dysfunctional. Indeed, there lacks depth both in the consideration of the child as a whole and in the reading of his action as a way to protect himself, i.e. to avoid that certain basic needs remain unfulfilled.

That said, some questions – so far without useful answers – come to mind. In particular, what does the child intend to oppose through his problematic behaviour? What role does his action, defined as oppositional-provocative, play? What needs does it aim to satisfy? What threat(s) does it try to avert at all cost?

## *2. Exploration of the problematic behaviour and of the techniques implemented to counteract it*

In order to answer the questions posed, it is necessary to take into account the fact that the child's oppositional behaviour has definitely worsened since February of the current school year.

At the end of the third year of primary school, the support teacher reported that until January of the current school year "things were much better". Indeed, it appears that the teachers had managed to significantly limit the moments in which the student remained in class to play with his I-Pad or mobile phone, and that they had therefore begun to involve him in class teaching activities.

Nonetheless, the situation seemed to worsen in February. In particular, after meeting the pupil's parents at the end of January, the teachers decided to take on a stricter style, refusing to comply with "inappropriate" requests.

The result was "a kind of catastrophe": from that moment on, the pupil has become more and more intractable to the point that teachers have been frequently forced to call the parents to invite them to take him away from school.

In order to understand the process that normally ends with the child's removal, it is worth reflecting on one of the most representative conflicts between teacher and pupil.

- After working for quite a while with the support teacher, the child is tense, begins to squirm, and asks to leave the classroom.
- The teacher categorically replies, "You can't go out! It is useless for you to insist! Look, just stop it! You can't go out!"
- Impatient, the child begins to scream.

- The teacher, therefore, reiterates, “Until you calm down, you can't go anywhere! What, you want to go out to run away into the hallway? No, I won't let you out, because you don't need to run around the hallway!”
- The pupil then fidgets, squirms, and gets increasingly furious.
- The teacher then resumes, “It's useless! There's no point in grabbing the door handle! If you calm down, you can go over there; otherwise not!”
- The child shows no sign of moving away from the door.
- The teacher picks him up and moves him away.
- At that point, the child grinds his teeth and screams desperately.
- Holding her ground even more, the teacher shouts, “I said you can't! You can't! You can't! You can't, I said! Stop that! Stop it!”
- The pupil, then, raises his hand and threatens to hit her.

It is appropriate to consider that, if a child like the one in the case study opposes adults with all the strength they have, perhaps such behaviour, even if intolerable, is not as meaningless as it might seem. Therefore, it is useful to explore what purposes and functions it implies, i.e. what threats it is trying to face.

It is clear that the pupil intensifies his oppositional actions when the teachers adopt extremely authoritarian, categorical, and despotic management styles, i.e. when they increase the level of directivity and control<sup>105</sup> (C dimension)<sup>106</sup> and reduce that of the empathy, friendliness, and respect<sup>107</sup>.

<sup>105</sup> The ideas described and taken from H. Franta, *Atteggiamenti dell'educatore. Teoria e training per la prassi educativa*, LAS, Rome 1988, pp.47 ss; H. Franta - A. Colasanti, *Relazioni sociali nella scuola*, LAS, Roma 2012, pp. 18 ss, appear to have been reported and revisited by scholars like, for example, R. Mastromarino, *L'azione didattica. Qualità ed efficacia nella classe*, Armando, Rome 1991, pp. 134 ss, e A. Bellingreri, *Il superficiale il profondo. Saggi di antropologia pedagogica*, Vita e Pensiero, Milan 2006, pp. 261-262.

<sup>106</sup> According to H. Franta - G. Salonia, *Comunicazione interpersonale. Teoria e pratica*, LAS, Rome 2008, p. 102, Dimension C has to do with the degree in which those communicating feel they can determine the boundaries of the relationship, both for themselves and for the other person. Naturally, the educator's behaviour can have high, medium, or low levels of directivity or control. Specifically, a directive approach implies the use of techniques such as requesting submission, bans, orders and commands, praise and reproach, and it aims to influence and sometimes determine the interlocutor's behaviour.

<sup>107</sup> Empathy, respect, and friendliness are interrelated and interdependent procedural qualities, and they are fundamental for building effective and constructive educational relationships (G.M. Gazda, *Human Relations Development: A Manual for Educators*, Allyn & Bacon, Boston 1971, It. tr., *Sviluppo delle relazioni umane: manuale per educatori*, IFREEP, Rome 1990). According to the scholars cited, empathy means understanding, “putting oneself in another's shoes”, “seeing through another's eyes”. It can be seen as a way to tiptoe into the interlocutor's world and stay there for the time necessary to grasp their experience and what marks it. Friendliness, which is more effective when used together with empathy and respect, basically communicates how much you are interested in the other and their need for help as well as how much you care about their difficulties. It is mainly expressed through a wide range of behaviours such as gestures, body position, tone of voice, and facial expressions. Respect, always according to the scholars cited, indicates the degree of trust towards the

In this case, the increase in oppositional action constitutes the reaction to the threat that the pupil perceives in adult behaviour and a way to counter the risk of seeing his needs and his vital spaces heavily violated and limited but also a paradoxical way to avoid being ousted.

That said, it should be intuitive to understand why, despite the efforts of both educators and experts, it was not possible to modify or suppress such behaviour; indeed, it is difficult to eliminate a defence mechanism before building one that can replace it. By attempting to erase behavioural issues without understanding them, educators run the risk of acting like someone who wants to snatch a life jacket from someone who is using it to save himself.

### *2.1. The boomerang effect and the logic of the “opposite, and more than before”*

Reflecting on what has been described so far, it is easy to understand that the intervention techniques used underlie a kind of “logic of the opposite and more than before”<sup>108</sup>. For a practical example, it is like when the temperature drops: it is natural to wear heavier clothes and/or to warm the environment we are in. Basically, the opposite element is applied to the one that caused the lowering of temperature: hot to cold<sup>109</sup>. In the event that the corrective action should prove insufficient, according to the logic mentioned, it is reasonable to intensify the normalizing measures “more than before”: for example, to cover more and/or to warm our environment more.

Such reasoning is usually appropriate when dealing with difficulties of a physiological or physical nature; however, it does not prove to be entirely effective when the complexities are of a psychological, relational, or educational nature. For example, in the face of a phenomenon such as alcoholism, it is natural to think of intervening by publicly limiting the consumption of alcohol and, in the event the problem is not solved, to reinforce restrictive measures “more than before”. Sometimes, however, the consequences turn out to be worse than the difficulty the measure was intended to solve, although realizing that smugglers can take advantage of it to get rich by trafficking alcohol, it is plausible to think of resorting to increasingly severe forms of prohibition.

With reference to the case study, if we consider that the educational conflict between child and adults is sometimes exasperated to the point of leading the latter to the use increasingly harsh and oppressive relational styles, it is not difficult to grasp the effects of the “logic of the opposite and more than before” mentioned above. Similarly, to what is

---

interlocutor, i.e. how much you believe they possess the resources and skills to better face their difficulties. It shows the degree of hope that you have towards them, that is, how much you believe they can grow, develop, flourish, and improve themselves and their condition despite obstacles. Lack of respect has very deleterious effects on educational interaction and can easily determine the intensification of resistance.

<sup>108</sup> P. Watzlawick - J.H. Weakland - R. Fisch, *Change. Principles of Problem Solution*, Norton, New York 1974, It. tr., *Change: la formazione e la soluzione dei problemi*, Astrolabio, Rome 1974.

<sup>109</sup> The example was taken from P. Watzlawick - J.H. Weakland - R. Fisch, *Change. Principles of Problem Solution*, Norton, New York 1974, It. tr., *Change: la formazione e la soluzione dei problemi*, Astrolabio, Roma 1974.

reasonable to assume when we talk of smuggling alcohol, Luca's educators have allowed themselves to become entangled in unproductive, spiralling processes that constitute a kind of futile medical care.

In the case considered, the use of direct, harsh interventions easily activates a kind of *boomerang effect*<sup>110</sup>. Indeed, while a certain amount of directivity or "control" in educational interaction is beneficial and its increase can prove useful, once a certain threshold is crossed the effects easily become destructive. In this case, instead of listening and obedience, the teachers reap rebellion, opposition, and rejection.

## 2.2. *The cyclical, repetitive course of the path undertaken and the negation of basic "rights"*

From what the educators who have tried to manage the opposing behaviour under consideration over and over again say, their frustration is evident, arising from seeing both the poor results achieved compared to the efforts made and the cyclical, repetitive course of the path, recalling the myth of Sisyphus.<sup>111</sup>

This is a process activated and sustained by the reiteration of instructing the child to strive to please the educators, to comply with their requests despite not wanting or not being able to do so. By opposing, the student tries to safeguard certain psychological and relational needs and spaces that he feels threatened, to prevent some of his fundamental "rights" from being constantly denied.

If we assume the model of the Transactional Analysis<sup>112</sup>, it is not difficult to identify "the parental order" *Strive to please* behind the harsh interventions on the part of the educators. It is a socially acceptable as well as insidious and frustrating order which, specifically, underlies a refusal of basic "rights" that deserve instead to be duly identified and re-established.

In order to identify them, it is worthwhile, first of all, to summarize some essential facts: a) every day, Luca is separated from the rest of his classmates and taken to a small room where he can work alone with his support teacher; b) after the individual activity, he is allowed to return to class but he is still isolated with his I-Pad or mobile phone; c) when

<sup>110</sup> R.D. Jones, *Boomerang Effects in Response to Public Health Interventions: Some Unintended Consequences in the Alcoholic Beverage Market*, «Journal of Consumer Policy», XXV, 1 (2002), pp. 27-63; A. Levy - Y. Maaravi, *The Boomerang Effect of Psychological Interventions*, «Social Influence», XIII, 1 (2018), pp. 39-51.

<sup>111</sup> According to Greek mythology, Sisyphus was a giant sentenced by Jove to push a boulder to the top of a mountain. Every time he would get close, the boulder would tumble down and Sisyphus had to start again, trying over and over although he could never make it. An interesting description of this character and the myth is available at <https://www.greekmythology.com/Myths/Mortals/Sisyphus/sisyphus.html>.

<sup>112</sup> W.F. Cornell, *Life Script Theory: A Critical Review from a Developmental Perspective*, «Transactional Analysis Journal», XVIII, 4 (1988), pp. 270-282; P. Lapworth - C. Sills, *An Introduction to Transactional Analysis*, Sage Publication, Los Angeles 2011; T. Newton, *Scripts, Psychological Life Plans and the Learning Cycle*, «Transactional Analysis Journal», XXXVI, 3 (2006), pp. 186-195.

he lashes out, for example because the aforementioned devices are removed from him, the teachers intervene by asking his parents to take him away from school.

The supporting core around which these facts revolve concerns the need to be with others and the right to belong and be an integral part of the class, i.e. its denial, which results in exclusion and getting sent home.<sup>113</sup>

It is clear that the interventions taken by the educators to manage the Luca's behaviour issues trigger a kind of self-fulfilling prophecy that results in the child's removal rather than in his inclusion. In other words, the educators' solutions start an unproductive cycle that spiral downward. When denying Luca the use of devices such as I-Pads and mobile phones, this cycle seems to include the following steps:

- realizing he has been subjected to numerous specialist visits and treated differently from the rest of his peers at school, it is easy for the child to presume he suffers from some strange disease or he is somehow wrong intrinsically;
- it is likely that the child has come to expect exclusion sooner or later, as has happened repeatedly in the past;
- he is allowed to stay in class but only after one-on-one activities and on condition that he does not disturb, that he disappears and behaves almost as if he were not there;
- the child, therefore, strives to comply with the request by immersing himself in his I-Pad or mobile phone;
- educators intervene to remove the devices;
- not knowing how to participate in the activities carried out by his classmates, the child is practically required to sit and do nothing as he cannot use his I-Pad or phone;
- not knowing how to get his devices back and to avoid displeasing the teachers or being removed from school, Luca's fear rises dramatically;
- as he continues to get upset and act out more and more, the teachers intervene by increasing severity and harshness;
- the child acts out more and more energetically and desperately;
- the teachers, consequently, intervene by removing him from the school;
- the child can therefore confirm his belief that he cannot be accepted and included like other children.

In conclusion, the oppositional behaviour described: represents the child's desperate attempt to regain possession of the "right" to remain and be welcomed into the class; underlies the request to avoid the unfulfillment of his need to belong; implies the request to be able to complain without risking ostracism or expulsion since, not being able to participate in the activities carried out by his classmates, it is precisely in the use of devices that he finds some relief and comfort.

---

<sup>113</sup> Amenta G., *L'uso della teoria della motivazione di Maslow in educazione e in orientamento*, in S. Di Nuovo (Ed.), *Percorsi di Orientamento Educativo. Modelli ed esperienze nella scuola media superiore*, Oasi Editrice, Troina 2000; S.C. Rudert et al, *Who gets ostracized? A personality perspective on risk and protective factors of ostracism*, *Journal of Personality and Social Psychology*, CXVIII, 6 (2019), pp. 1-83.

### *3. Devising appropriate techniques*

In order to manage behaviour such as that examined, the first step is to really promote the integration and inclusion of those manifesting it, and not only in words, i.e. encourage their participation and their sense of belonging.

Specifically, it is not justifiable to continue taking the child to a different classroom where he can work alone with his support teacher, who, moreover, is a teacher for the whole class and is thus required to work with all of them<sup>114</sup>.

That said, below are some suggestions to help educators in planning interventions to cope with the type of behaviour described.

#### *3.1. Interventions to answer the students' needs rather than devaluing them*

A first way to devise appropriate interventions to manage behaviour of the type described in the previous pages is to encourage the decoding, by educators, of the needs that underlie such behaviour.

To this end, it may be useful to reflect on the dialogue shown below, which occurred between the student and the support teacher, to understand, then, what can be done differently. Specifically, after spending more than two hours in the support classroom, the student stopped and refused to continue.

- Therefore, the teacher asks him, “Were you good? How many stars do you deserve? Because stars must also be given for behaviour!”
- The pupil does not answer and remains motionless, his gaze fixed on the wall in front of him.
- The teacher replies, “Were you good this morning? What do you think?”
- The pupil continues not to answer, becomes tense, and starts to whimper.
- The teacher insists, “Answer! How have you been? Have you been good? How many stars do you think you deserve?”
- After a pause, the child exclaims, “TV!”
- At this point, the teacher shouts sarcastically, “The TV?? Let's hear that! TV at school!? This is new! That's all we need! TV? TV at school? Are we joking!? Really? Well!”

Considering there is little understanding and respect <sup>115</sup> in the conversation described above, to remedy the situation the educator can begin to ask themselves questions such as the following: What can the “TV” mean to the child right now? Why is it coming to mind

---

<sup>114</sup> “The support teacher is assigned to the class, to whose staff it is part of, and not to the single student” (art. no. 2 Note from the Italian Ministry of Education, Rec. no. 2215 dated 26 November 2019). Therefore, they have full right to participate in the educational activities planned for the whole class.

<sup>115</sup> G.M. Gazda, *Human Relations Development: A Manual for Educators*, cit.

now? What is he thinking and feeling? Is he tired? Would he like to take a break? Would he like to stop working to play a little?

Obviously, the teacher can address similar questions directly to the child.

- "Why are you thinking of the TV right now?"
- "Are you tired of working?"
- "What would you like to do?"
- "What would you like to watch on television?"
- "What do you usually watch?"
- "Why?"

By doing so, instead of disconfirming the student with messages such as "The TV? [...] Well!", the teacher can refine their ability to grasp what their interlocutor is experiencing and what they feel and, therefore, assume more considerate and respectful attitudes towards them. More precisely, instead of devaluing the pupil's tiredness and ignoring his need to take a break, the teacher can decipher and accept the request and, therefore, negotiate mutual needs and contingencies to determine how to proceed.

### *3.2. Interventions aimed at recognizing the child as a person rather than disconfirming them*

In addition to what is described in the previous paragraph, another way to manage difficulties of the type mentioned is to identify which interventions, among those implemented, are wholly or partially useful, and what makes them so. Indeed, focusing only on what is not working is not very useful in education: just as it is more better for an architect to know the places where it is possible to build rather than those where it is not, in the case of school it is essential to explore if and when the interventions implemented have produced useful results.

By way of example, one can reflect on episodes such as that described below.

During one of the meetings with the writer, the child's father talks about a day when, while he was driving to accompany his son to school, the latter insistently began to ask him for his mobile phone.

Instead of harshly rejecting the child's request or, worse, giving him the cell phone and abandoning him to his games, the father started asking him what kind of game he wanted to play, what he liked, what interested and attracted him.

Unexpectedly, instead of protesting and crying, the child chatted with his father throughout the journey and, upon arriving at his destination, said goodbye, exited the car, and entered the school.

The example shown indicates that there are attitudes and actions that prevent the growing spiral of misbehaviour from being triggered and leading to the child's exasperation and the adults' desire to get rid of him, to reject him, and to send him home. Therefore, it is worth exploring what makes the described interaction effective in order to be able to

discover underlying mechanisms and principles.

One of the crucial aspects is given by the fact that, by talking together, the parent “stays” with the child and does not ignore or abandon him to himself but rather accepts his presence and “recognizes” him as a person. Indeed, the episode described recalls a famous anecdote told by Freud<sup>116</sup> about a three-year-old child who is in bed in a dark room and, turning to his aunt, shouts, “Aunty, talk to me; I’m afraid of the dark”. Amazed, the latter replies, “But what’s the point? You can’t see me anyway”. And the child replies, “It doesn’t matter: if someone talks, there is light”.

It also brings to mind what William James observed over a century ago.<sup>117</sup>

A man’s Social Self is the recognition which he gets from his mates. We are not only gregarious animals, liking to be in sight of our fellows, but we have an innate propensity to get ourselves noticed, and noticed favourably, by our kind. No more fiendish punishment could be devised, were such a thing physically possible, than that one should be turned loose in society and remain absolutely unnoticed by all the members thereof. If no one turned round when we entered, answered when we spoke, or minded what we did, but if every person we met ‘cut us dead,’ and acted as if we were non-existing things, a kind of rage and impotent despair would ere long well up in us, from which the cruellest bodily tortures would be a relief; for these would make us feel that, however bad might be our plight, we had not sunk to such a depth as to be unworthy of attention at all.

If one chooses the language of Transactional Analysis, one can say that in the episode described the father does nothing but “recognize” the son and offer him some needed “stroking”. The expression “stroking” must be understood as a way of recognition<sup>118</sup>. More precisely, according to Berne<sup>119</sup>

“Stroking” may be used as a general term for intimate physical contact; in practice it may take various forms. Some people literally stroke an infant; others hug or pat it, while some people pinch it playfully or flip it with a fingertip. These all have their analogues in conversation, so that it seems one might predict how an individual would handle a baby by listening to him talk. By an extension of meaning, "stroking" may be employed colloquially to denote any act implying recognition of another's presence. Hence a stroke may be used as the fundamental unit of social action. An exchange of strokes constitutes a transaction, which is the unit of social intercourse.

---

<sup>116</sup> S. Freud, *Tre saggi sulla teoria sessuale*, in Opere, Vol. IV, Boringhieri, Turin 1970, p. 529, orig. *Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie*, Franz Deutliche, Leipzig und Wien 1905.

<sup>117</sup> W. James, *The Principles of Psychology*, Henry Holt and Company, New York 1890, p. 293, It tran. *Principi di psicologia*, Società Editrice Libraria, Milan 1901.

<sup>118</sup> A. Ghandehari, *The Evaluation of Willingness to Receive Stroke: Determining the Impact of Emotional Intelligence and Personality Factors* British, «Journal of Psychology Research», VIII, 3 (2020), pp. 47-62.

<sup>119</sup> E. Berne, *Games People Play The psychology of human relationships*, Ballantine Books, New York 1964, p. 15.

The scholar elaborated his theories starting from the classical studies conducted by Spitz concerning maternal deprivation, which document how orphaned children kept in environments that were poor in stimuli easily died due to atrophy of the Central Nervous System. Conversely, those who were touched - and even those treated roughly and violently - were more likely to survive.

Such research shows that attention and acknowledgment are fundamental to survive<sup>120</sup> and confirm that even a negative acknowledgment is preferable to its lack.<sup>121</sup>

That said, below are examples of positive acknowledgment, listed according to weight,<sup>122</sup> that educators can use to improve their attitude towards pupils:<sup>123</sup>

- “Hello!”
- “I’m glad to see you!”
- “You are unique”
- “Thank goodness you’re here today!”
- “I like working with you!”
- “I love you”

Used consistently and appropriately integrated by non-verbal behaviour (mimicry, gestures, physical contact), these messages can be used to communicate to the pupils that they are important, that they are loved as people, that their presence is welcomed, and that they are not “transparent”, insignificant, or useless.

### *3.3. Interventions aimed at returning basic “rights” rather than continuing in their removal*

If we take into account that Luca has undergone numerous exams, tests, and specialist

---

<sup>120</sup> J. Bowlby, *The Making and Breaking of Affectional Bonds*, cit.

<sup>121</sup> S. Woollams - M. Brown, *Transactional Analysis. A Modern and Comprehensive Text of TA Theory and Practice*, Huron Valley Institute, Dexter mi 1978, It. tr., *Analisi transazionale. Psicoterapia della persona e delle relazioni*, Cittadella, Assisi 1985, p. 76. Even a number of classical studies (J. Brown, *A Behavioral Analysis of Masochism*, «Journal of Experimental Research in Personality», I, 1 (1965), pp. 65-70; H. Harlow - M. Harlow, *Social Deprivation in Monkeys*, «Scientific American», CCVII, 5 (1962), pp. 136-146; L.J. Martin et al., *Social Deprivation of Infant Rhesus Monkeys Alters the Chemoarchitecture of the Brain: I. Subcortical Regions*, «The Journal of Neuroscience», XI, 11 (1991), pp. 3344-3358), although carried out mainly on animals, demonstrate that there is little difference between positive or negative stimuli in terms of survival.

<sup>122</sup> Stroking and acknowledgements can be: a) verbal (e.g. “Hello!”, “I’m happy to see you”), non-verbal (e.g. a smile, a pat on the back); b) positive (e.g. those that aim to encourage the interlocutor) or negative (e.g. those that are unpleasant); c) unconditional or given regardless what the other is doing (e.g. “I love you” or “I hate you”) or conditional (e.g. “I see you keep your books in order”, “I don’t like it when you raise your voice”); d) authentic or fake if they appear positive to the extreme or negative yet hidden (e.g. “I’m happy to come and see you; I have nothing to do”); e) external if they come from other people or internal if the stem from a person’s inner monologue.

<sup>123</sup> For further reading, see R. Mastromarino, *Genitori e figlio: crescere insieme. Un itinerario per genitori tra le diverse fasi evolutive*, Erickson, Trento 2018, p. 44 e pp. 56-57.

visits and that he is treated differently than other students at school, it is not difficult to understand that, as some scholars<sup>124</sup> would say, he may have acquired the feeling that something is wrong with him, whether it be because he has some strange disease or because he is inherently defective. Furthermore, it is easy for him to feel distressed considering that educators cannot avoid isolating him and pushing him away from school at difficult times.

In brief, the prevailing “parental order” that can be seen behind numerous interventions adopted by educators can be summarized in the expression *Strive to please*. On the contrary, deeper instructions can be summarized in phrases such as *Don’t be or It would be better if you weren’t there* and *Don’t feel anger*.

That said, the first way to give the child permission to be there and to belong is not to systematically separate him from the rest of the class to make him work alone with the support teacher. The second way is to avoid excluding him and removing him from school when the educational interaction degenerates. The third is to allow the support teacher to work in the classroom with all pupils, collaborating with the other colleagues to include the child by enabling him to participate in common activities.

As far as this is concerned, it is worth recalling what Don Milani<sup>125</sup> advocated in regards to the function schools, especially when it comes to difficult children:

We too have seen that school with them becomes more difficult; sometimes it is tempting to get rid of them. But if we lose them, school is no longer school. It is a hospital that treats the healthy and rejects the sick. It becomes a way to differentiate between people, making this increasingly harder to fight.

Is that the mark you want to leave on the world? So, call them back, insist, start again, over and over, forever, at the cost of being looked on as crazy.

In brief, the teachers described in the case study risk doing the exact opposite of what they should to the extent that: a) they avoid organizing pedagogical-didactic activities in order to allow Luca to participate in common activities with the other children; b) they continue separating the child from the rest of the class by taking him to the support classroom; c) they let him isolate himself by playing with devices such as I-Pads and mobile phones when he returns to the classroom; d) they ask his parents to take him away from school when he opposes them, complains, and goes wild. By failing to reassure the child, who is pervaded by the fear of being thrown out and rejected, the teachers risk reinforcing his belief that he is inherently wrong and, therefore, that he cannot be allowed to be in a classroom with and like the others.

On the contrary, the educators need to accept the child as a whole, including those parts of his self that manifest themselves in an abnormal and/or oppositional manner. By doing so, they will lessen his fear of being ousted and thus prevent the onset of unhealthy cycles as those described.

---

<sup>124</sup> Cfr., for example A.A. Shilling - C.M. Brown, *Goal-driven resource redistribution: An adaptive response to social exclusion*, «Evolutionary Behavioral Sciences», X, 3 (2016), pp. 149-167.

<sup>125</sup> L. Milani, *Lettera a una professoressa*, Libreria editrice fiorentina, Florence 1976, pp. 19-20.

#### 4. Concluding remarks

In the previous pages, after describing a case study of a child who manifests oppositional behaviours when interacting with significant adults, the article went on to explore why it was not possible to integrate and include him with the others until the end of his third year of primary school. It then went on to offer some suggestions to allow educators to devise appropriate intervention techniques.

In order to make the proposed analyzes and suggestions as practical as possible, it was decided to start by describing a case that was extensively referred to in the following pages. Obviously, this implies limitations as regards the possibility of generalizing what is offered. Specifically, it certainly cannot be concluded that all oppositional behaviours in children underlie the same fears and the same mechanisms identified in the case in question. However, the proposed reference framework and the working method followed, from the initial exploration to the suggestions for possible intervention techniques, can certainly be adapted in the face of similar difficulties.

In conclusion, it is worth reiterating that, instead of focusing attention on the external manifestations of oppositional behaviour, in line with what has already been proposed elsewhere<sup>126</sup>, it was decided to focus attention on the underlying fears and on the mechanisms that, as in the case studied, contribute to amplify them.

### Bibliography

Amenta G., *L'uso della teoria della motivazione di Maslow in educazione e in orientamento*, in Di Nuovo S. (Ed.), *Percorsi di Orientamento Educativo. Modelli ed esperienze nella scuola media superiore*, Oasi Editrice, Troina 2000.

Amenta G., *Gestire il disagio a scuola*, La Scuola, Brescia 2004.

Amenta G., *Situazioni difficili in classe. Rispondere ai bisogni speciali nella scuola*, La Scuola, Brescia 2006.

Amenta G., *Situazioni complesse nella formazione degli insegnanti. Verso nuove forme di collegamento tra scuola e università*, «Nuova Secondaria», XXXVI, 10 (2019), pp. 191-196.

Bellingeri A., *Il superficiale il profondo. Saggi di antropologia pedagogica*, Vita e Pensiero, Milan 2006.

Berne E., *Games people play: The Psychology of Human Relationships*, Ballantine Books, New York 1964, tr. it. *A che gioco giochiamo*, Bompiani, Milan 1969.

Bowlby J., *The Making and Breaking of Affectional Bonds*, Tavistock Publications, London 1979, It. tr., Viviani S. - Tozzi C., *Costruzione e rottura dei legami affettivi*, Raffaello Cortina, Milan 1982.

<sup>126</sup> G. Amenta, *Gestire il disagio a scuola*, cit.; Id., *Situazioni difficili in classe*, cit.; Id., *Situazioni complesse nella formazione degli insegnanti*, cit.

Brown J., *A Behavioral Analysis of Masochism*, «Journal of Experimental Research in Personality», I, 1 (1965), pp. 65-70.

Cornell W.F., *Life Script Theory: A Critical Review from a Developmental Perspective*, «Transactional Analysis Journal», XVIII, 4 (1988), pp. 270-282.

Cramer P., *Understanding Defense Mechanisms*, «Psychodynamic Psychiatry», XLIII, 4 (2015), pp. 523-552.

Franta H., *Atteggiamenti dell'educatore. Teoria e training per la prassi educativa*, LAS, Rome 1988.

Franta H. - Colasanti A., *Relazioni sociali nella scuola*, LAS, Rome 2012.

Franta H. - Salonia G., *Comunicazione interpersonale. Teoria e pratica*, LAS, Rome 2008.

Freud S., *Tre saggi sulla teoria sessuale*, in Opere, Vol. IV, Boringhieri, Turin 1970, orig. *Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie*, Franz Deutliche, Leipzig und Wien 1905.

Gazda G.M., *Human Relations Development: A Manual for Educators*, Allyn & Bacon, Boston 1971, tr. it., *Sviluppo delle relazioni umane: manuale per educatori*, IFREEP, Rome 1990.

Ghandehari A., *The Evaluation of Willingness to Receive Stroke: Determining the Impact of Emotional Intelligence and Personality Factors* British, «Journal of Psychology Research», VIII, 3 (2020), pp. 47-62.

Guess D. - Carr E., *Emergence and Maintenance of Stereotypy and Self-Injury*, «American Journal of Mental Retardation», XCVI, 3 (1991), pp. 299-319.

Harlow H. - Harlow M., *Social Deprivation in Monkeys*, «Scientific American», CCVII, 5 (1962), pp. 136-146.

Holmes J., *La teoria dell'attaccamento. John Bowlby e la sua scuola*, It. tr., Federici S. - Nebbiosi G. - Sghirinzetti M., Raffaello Cortina, Milan 2017.

James W., *Principi di psicologia*, Società Editrice Libraria Milan 1901, orig. (1890), *The Principles of Psychology*, Henry Holt and Company, New York 1890.

Jones R.D., *Boomerang Effects in Response to Public Health Interventions: Some Unintended Consequences in the Alcoholic Beverage Market*, «Journal of Consumer Policy», XXV, 1 (2002), pp. 27-63.

Lapworth P. - Sills C., *An Introduction to Transactional Analysis*, Sage Publication, Los Angeles 2011.

Levy A. - Maaravi Y., *The Boomerang Effect of Psychological Interventions*, «Social Influence», XIII, 1 (2018), pp. 39-51.

Martin L. J. - Spicer D. M. - Lewis M. H. - Gluck J. P. - Cork L. C., *Social Deprivation of Infant Rhesus Monkeys Alters the Chemoarchitecture of the Brain: I. Subcortical Regions*, «The Journal of Neuroscience», XI, 11 (1991), pp. 3344-3358.

Mastromarino R., *L'azione didattica. Qualità ed efficacia nella classe*, Armando, Rome 1991.

Mastromarino R., *Genitori e figli: crescere insieme. Un itinerario per genitori tra le diverse fasi evolutive*, Erickson, Trento 2018.

Milani L., *Lettera a una professoressa*, Libreria editrice fiorentina, Florence 1976.

Newton T., *Scripts, Psychological Life Plans and the Learning Cycle*, «Transactional Analysis Journal», XXXVI, 3 (2006), pp. 186-195.

Rudert S. C. - Keller M. D. - Hales A. H. - Walker M. - Greifeneder R., *Who gets ostracized? A personality perspective on risk and protective factors of ostracism*, «Journal of Personality and Social Psychology», CXVIII, 6 (2019), pp. 1-83.

Shilling A.A. - Brown C.M., *Goal-driven resource redistribution: An adaptive response to social exclusion*, «Evolutionary Behavioral Sciences», X, 3 (2016), pp. 149-167.

Spitz R.A., *The First Year of Life: a Psychoanalytic Study of Normal and Deviant Development of Object Relations*, International Universities Press, New York 1965.

Watzlawick P. - Weakland J.H. - Fisch R., *Change. Principles of Problem Solution*, Norton, New York 1974, It. tr., *Change: la formazione e la soluzione dei problemi*, Astrolabio, Rome 1974.

Woollams S. - Brown M., *Transactional Analysis. A Modern and Comprehensive Text of TA Theory and Practice*, Huron Valley Institute, Dexter mi 1978, It. tr., *Analisi transazionale. Psicoterapia della persona e delle relazioni*, Cittadella, Assisi 1985.

*“Il carattere manifesta l’originalità della persona”.*  
*Alcune sollecitazioni pedagogiche alla luce del pensiero di Giuseppe Mari*

Negli ultimi anni, l’educazione del carattere sta suscitando un rinnovato interesse di ricerca, sia in ambito nazionale<sup>127</sup> che internazionale<sup>128</sup>. Probabilmente, dal punto di vista educativo, sta generando una certa preoccupazione quella discrepanza fra l’ideale di riferimento cui tendere nella vita e la sua traduzione esistenziale che risulta sempre più incerta, difficoltosa, in taluni casi inconsistente. Detto in altri termini, si registra, anche a livello individuale, una decisa “sovraestimatura cognitiva” fra il valore professato, creduto, e la sua incarnazione vitale nella quotidianità, testimoniata dall’agire virtuoso. Al riguardo, ritengo che la riflessione pedagogica di Giuseppe Mari sia ancora oggi particolarmente feconda ed illuminante<sup>129</sup>, in particolare nello scandagliare questa tematica.

Prima di addentrarsi nell’indagine pedagogica, due puntualizzazioni metodologiche sono doverose. La *prima* si specifica in una selezione delle opere consultate per la ricostruzione speculativa dell’apporto di Giuseppe Mari: nel dettaglio, verranno presi in esame soltanto le monografie ed alcuni contributi scritti in volumi collettanei. La sua produzione scientifica, nonostante la prematura scomparsa avvenuta a soli 53 anni, è così ricca e abbondante (anche

<sup>127</sup> S. Nosari, *La prova del carattere*, La Scuola, Brescia 2005; A. La Marca, *Educazione del carattere e personalizzazione educativa*, La Scuola, Brescia 2005; S. Natoli, *Guida alla formazione del carattere*, Morcelliana, Brescia 2006; G. Savagnone, *Educare oggi alle virtù*, Elledici, Torino 2011; P. Carlotti, *Le virtù e la sua etica. Per l’educazione alla vita buona*, Elledici, Torino 2013; D. Grzadziel, *Educare il carattere. Per una pratica educativa teoricamente fondata*, LAS, Roma 2014; E. Balduzzi, *La pedagogia alla prova della virtù. Emozioni, empatia e perdono nella pratica educativa*, Vita e Pensiero, Milano 2017<sup>3</sup>; A. La Marca, *Character Education and Children’s Literature*, Pensa Multimedia, Lecce 2017.

<sup>128</sup> Al riguardo si possono richiamare alcuni centri di ricerca che svolgono, ormai da diverso tempo, significativi studi su questo precipuo ambito d’indagine. Fra questi vanno annoverati: 1) il *Jubilee Centre of Character and Virtues* della Università di Birmingham (<https://www.jubileecentre.ac.uk/>); 2) il centro di ricerca sull’educazione del carattere promosso dall’Universidad de Navarra di Pamplona (<https://www.unav.edu/web/educacion-del-caracter>); 3) il gruppo di ricerca attivo presso l’Universidad Internacional de la Rioja, “*El quehacer educativo en acción*”, che ha sviluppato un progetto biennale in fase di conclusione sul tema “*La educación del carácter como base de la formación integral de los estudiantes de secundaria y bachillerato*” (<http://investigacionunir.net/educacion/>).

<sup>129</sup> Sulla fecondità pedagogica della riflessione di Giuseppe Mari, si può avvicinare il recente volume corale, E. Balduzzi (ed.), *L’impegno educativo nella costruzione della vita buona. Scritti in onore di Giuseppe Mari*, Studium, Roma 2020.

qualitativamente) che si è resa necessaria una forte selezione dei lavori pubblicati. La *seconda* si coglie in una precisa intenzionalità da parte di chi scrive: vale a dire, offrire soltanto alcune sollecitazioni pedagogiche su peculiari questioni educative che non potranno essere adeguatamente sviscerate nello spazio a disposizione. Ciononostante, ed è questo il passaggio a mio avviso cruciale, si potrà evincere come l'educazione del carattere intercetti molteplici dimensioni fondanti del mondo dell'educazione, costituendo, in tal senso, uno snodo pedagogico irrinunciabile.

### 1. *Persona, personalità e carattere*

L'educazione del carattere viene collocata da Giuseppe Mari all'interno di una precisa antropologia pedagogica che, come ci ricorda sempre l'autore, «mira a restituire una concezione unitaria dell'essere umano, capace di distinguerne i profili che sono orientati all'integrazione»<sup>130</sup>. In tal senso, sussiste un fecondo intreccio fra *persona, personalità e carattere*. Il concetto di *persona*

che allude a un'identità fondamentale cioè comune a tutti gli esseri umani al di là delle peculiarità fisiche, etniche, culturali e d'altro tipo – è di essere “valore in sé”, esplicantesi essenzialmente secondo razionalità e relazionalità<sup>131</sup>.

In seguito, viene enucleato il secondo plesso concettuale prima evocato, ossia la *personalità*. Scrive:

Che cosa indica, invece, il termine “personalità”? Che la comune identità di persona si incarna storicamente in molteplici profili singolari. In particolare, l'espressione allude all'identità che viene strutturandosi in ragione dei molteplici influssi sia endogeni sia esogeni che agiscono in forma di condizionamento<sup>132</sup>.

Come si può evincere, nella prospettiva dell'autore, la personalità identifica il profilo singolare di ciascuno alla luce di quelle che sono le molteplici influenze avvenute nel corso della crescita e della maturazione: in questo senso, è la modalità

<sup>130</sup> G. Mari, *Educazione come sfida della libertà*, La Scuola, Brescia 2013, p. 113.

<sup>131</sup> *Ibidem*. In riferimento al concetto di persona, Giuseppe Mari ha svolto ricerche e studi approfonditi e rigorosi che hanno attraversato puntualmente la sua speculazione pedagogica. Uno dei primi esiti, frutto di un intenso lavoro di analisi e di ricostruzione storica, si può ritrovare nella relazione introduttiva tenuta per il Convegno di Scholé del 2005, confluì nella pubblicazione G. Mari, *Il concetto di persona in prospettiva pedagogica*, in AA.VV. (eds.) *Persona ed educazione. XIV Convegno di Scholé*, La Scuola, Brescia 2006. Altro importante esito scientifico si può rintracciare nel volume, sempre curato da Giuseppe Mari, *Educare la persona*, La Scuola, Brescia 2013, all'interno del quale viene ricordato come il «concetto di persona [sia] tra quelli che identificano l'Occidente e che – attraverso di esso – sono diventati patrimonio dell'intera umanità» (*ibid.*, p. 6).

<sup>132</sup> G. Mari, *Educazione come sfida della libertà*, cit., p. 114.

attraverso cui noi ci mostriamo immediatamente al mondo.

Come mai quanto appena accennato non esaurisce la difficoltosa opera educativa in seno alla costruzione identitaria? Sempre Giuseppe Mari lo esplicita chiaramente quando riconosce i tratti antropologici distintivi della persona a) nella moralità; e b) nell'esercizio dell'intenzionalità a costruirsi un profilo peculiare. La persona decide in tal modo di impegnarsi intenzionalmente in un percorso di crescita che le consentirà di essere migliore, più buona. A tal riguardo, molte volte Giuseppe Mari – durante le lezioni in Università, nelle numerose attività formative come relatore, anche nei suoi molteplici lavori scientifici – richiamava l'avvertimento aristotelico secondo il quale l'essere umano non fosse chiamato semplicemente a vivere, ma a vivere bene, con l'obiettivo di introdurre alla vita buona<sup>133</sup>.

Ne consegue come il *carattere*

riguard[i] il profilo identitario di ognuno, però correlato all'esercizio dell'intenzionalità. Il carattere, infatti, esprime l'originalità della persona, il suo intenzionale volgersi a costruirsi un profilo peculiare<sup>134</sup>.

Questa densa definizione, così foriera di importanti guadagni pedagogico-educativi, sarà al centro della riflessione nelle prossime pagine, pur avendo chiara coscienza che quanto andrò a dire potrà soltanto costituire un primo parziale abbozzo nei confronti di tematiche la cui portata pedagogica meriterebbe sicuramente uno spazio di approfondimento ben più cospicuo.

## 2. *Carattere e originalità della persona*

Sottolinea Giuseppe Mari:

mettere al centro la persona concreta dell'alunno [ma potremmo anche estendere, dell'educando] significa cogliere, far cogliere e fargli cogliere l'originalità di cui è portatore la quale anzitutto ha valenza etica<sup>135</sup>.

Dal punto di vista educativo, la persona si connota per la sua originalità, vivificata da una decisa valenza etica. Su quest'ultimo rilievo effettuerò un affondo riflessivo in seguito. In questo momento, intendo far vertere l'attenzione sul concetto di originalità. Al riguardo, Giuseppe Mari è impegnato nel difendere una connotazione

<sup>133</sup> Fra i numerosi riferimenti testuali, si può vedere G. Mari, *Percorso storico*, in Id. – G. Minichiello – C. Xodo, *Pedagogia generale. Per l'insegnamento nel corso di laurea in Scienze dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2014, p. 14.

<sup>134</sup> G. Mari, *Educazione come sfida della libertà*, cit., p. 114.

<sup>135</sup> G. Mari, *Antropologia, differenza di genere e personalizzazione*, in Id. (ed.) *Maschi e femmine a scuola. Profili antropologici e personalizzazione didattica*, Vita e Pensiero, Milano 2017, p. 85.

antropologica peculiare della persona, prega di implicazioni educative. Precisa:

Nell'essere umano [...] l'originarietà manifesta originalità. La “natura umana” ha senza dubbio una (rilevante) componente deterministica ma non si esaurisce in essa: piuttosto configura una condizione trasformativa dove affiora la libertà dell'unico essere vivente che ha coscienza di sé come soggetto “in divenire”<sup>136</sup>.

Come si evince, l'essere umano non è condizionato deterministicamente, ma ritrova in sé la possibilità di conquistare la libertà sua propria che è la libertà morale (se ne occuperà il prossimo paragrafo): vale a dire quella libertà che gli consente di poter trasformare se stesso alla luce di un orizzonte di riferimento etico, aspirando alla vita buona e assumendosi la responsabilità delle proprie azioni e della propria crescita.

Questa peculiarità antropologica si lega intimamente al carattere poiché, come si è visto, quest'ultimo identifica la scelta intenzionale verso di sé, che ciascuno è chiamato con fatica a compiere nella propria vita, oltrepassando la dimensione puramente fattuale e descrittiva degli accadimenti, e, al contempo, non scivolando su di una lettura funzionalistica dell'essere umano<sup>137</sup>. Non si tratta soltanto di attestare e riconoscere “come si è”, ma anche cercare di impegnarsi in uno sforzo progettuale, eticamente sostenuto e orientato secondo una tensione teleologica<sup>138</sup>, in ragione delle quali “ci si decide” di essere in un certo modo piuttosto che in un altro. Senza questo delicato, problematico, per certi versi anche imprevedibile, passaggio, non si darebbe alcuna possibile forma di educazione per Giuseppe Mari.

Tale radicata convinzione pedagogica è presente fin dai primi scritti dell'autore, proprio a partire da uno dei suoi primi volumi, *Educare dopo l'ideologia*, del 1996<sup>139</sup>, in cui invitava a comprendere educativamente il disagio non secondo una logica di supina e rassegnata accettazione/limitazione, ma come esperienza di vita ineludibile, che però sollecita il discernimento personale, evitando in tal modo di

---

<sup>136</sup> G. Mari, *L’“agire educativo” tra antichità e mondo moderno*, La Scuola, Brescia 2003, p. 364.

<sup>137</sup> Pilastro concettuale che, fin dalle prime ricerche, rappresenta uno strategico *file rouge* nella riflessione pedagogica di Giuseppe Mari. Lo testimonia anche uno dei suoi ultimi lavori, uscito poche settimane dopo la sua dolorosa e prematura scomparsa, in cui si legge: «L'essere umano è un bene in se stesso [...] va trattato come *fine*. [...] La sfida è anzitutto educativa. Se prevalgono istanze di tipo utilitaristico, l'essere umano viene trattato come una cosa e la sua libertà è appiattita sulla funzionalità. Se prevalgono istanze di tipo naturalistico, si perde – anche in questo caso – la sua originalità» (G. Mari, *Competenza educativa e servizi alla persona*, Studium, Roma 2018 p. 103).

<sup>138</sup> Secondo questa prospettiva di lettura, Giuseppe Mari così puntualizza, in particolare in uno dei suoi lavori “fondativi”: «Grazie al riconoscimento dell'originarietà dell'essere, la “cultura dell'essere” si presenta prioritariamente come “cultura dei fini” e solo secondariamente come “cultura dei mezzi”» (G. Mari, *Pedagogia cristiana come pedagogia dell'essere*, La Scuola, Brescia 2001, p. 26).

<sup>139</sup> Giuseppe Mari diventerà Ricercatore di Pedagogia generale e sociale presso l'Università Cattolica di Milano nel 1999, Professore Ordinario dal 2004 a soli 39 anni.

trattare «il soggetto secondo una logica deterministica che misconosce la creatività e l'originalità della persona umana»<sup>140</sup>.

Del resto, la “fatica del vivere” che adolescenti e giovani adulti (ma non solo) mostrano è ormai oggetto di studi e attenzioni<sup>141</sup>. Giuseppe Mari ci accompagna nell’interpretare educativamente questo fenomeno così complesso con fiducia e speranza poiché queste ultime sono intrinsecamente presenti in ogni progettualità educativa, ed anche costitutive della relazione interumana mediante la quale ciascuna progettualità educativa prende forma nell’esistenza. Del resto, la “fatica del vivere” si può cogliere *in primis* in quell’incontro/scontro con l’alterità cui ognuno di noi è chiamato a confrontarsi/cimentarsi: a ben vedere già «la vita rappresenta il primo manifestarsi dell’“alterità” per l’essere umano»<sup>142</sup>. In questo decisivo banco di prova, l’educando, specie negli anni che precedono la maturità, necessita sia di cura sollecita che di attenzione premurosa da parte di alcune figure educative fondamentali. Queste ultime hanno anche il delicato dovere educativo di accompagnarlo nel processo di maturazione, aiutandolo nel difficile compito di discernimento e di costruzione identitaria che si è visto essere intimamente legato all’educazione del carattere.

### 3. *Carattere, relazione educativa e libertà morale*

Come indicato, nella definizione proposta da Giuseppe Mari, il carattere si lega in maniera stringente alla costruzione identitaria<sup>143</sup>, intenzionalmente voluta, in ragione della quale ciascuno si impegna ad assumere la responsabilità della propria crescita e delle proprie scelte decisive, verso di sé e verso gli altri.

Ne consegue come l’educazione del carattere diventi uno snodo strategico poiché, non assecondando uno sviluppo antropologico inteso in maniera

<sup>140</sup> G. Mari, *Educare dopo l’ideologia*, La Scuola, Brescia 1996, p. 119.

<sup>141</sup> Soltanto a titolo esemplificativo si possono citare due lavori che hanno avuto una grande risonanza, oltrepassando le frontiere dell’accademia in quanto tale. Ho in mente il testo di M. Benasayag – G. Schmit, *L’epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2011<sup>7</sup>, e quello di U. Galimberti, *L’ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano 2008. Ciononostante, una lettura esclusivamente problematica non renderebbe merito delle risorse educative e delle potenzialità antropologiche di cui il mondo adolescenziale e giovanile dispongono e sanno mettere in opera. Al riguardo si possono avvicinare i seguenti contributi: G. Vico, *Perché sciupare la spiritualità dei giovani?*, Vita e Pensiero, Milano 2010; E. Balduzzi, *Affettività e ricerca di senso nella crescita. Alcune note educative a margine della condizione giovanile in Italia*, *«Pedagogia e Vita»*, 77, 2, 2019, pp. 117-128; S. Alfieri – P. Bignardi – E. Marta, *Adolescenti di valore. Indagine Generazione Z 2017-2018*, Vita e Pensiero, Milano 2019; M. Fabbri, *L’educatore di fronte al disagio e alla fatica di vivere dell’adolescente*, in E. Balduzzi (ed.) *L’impegno educativo nella costruzione della vita buona. Scritti in onore di Giuseppe Mari*, cit., pp. 139-149.

<sup>142</sup> G. Mari, *Razionalità metafisica e pensare pedagogico*, La Scuola, Brescia 1998, p. 41.

<sup>143</sup> Purtroppo lo spazio a disposizione non consente un ulteriore affondo critico su questo importante plesso concettuale.

spontaneistica<sup>144</sup>, si confronta con le istanze valoriali e il dover essere della persona, presupponendo così un confronto, anche serrato, con modelli antropologici e orizzonti teleologici per nulla equipollenti.

Alla luce di quanto appena accennato sono due le implicazioni su cui è bene soffermarsi, e che, nell'analisi pedagogica di Giuseppe Mari, hanno ricevuto continue attenzioni: 1) l'importanza della *relazione educativa*; e 2) il significato della *libertà morale*.

La *relazione educativa*, nell'educazione del carattere, si presenta quale asse portante ineludibile, specialmente durante il percorso di crescita preadolescenziale e adolescenziale. In altre parole, durante il momento in cui si inizia a costruire, in forma anche robusta, la propria identità personale e morale, ma si necessita della presenza di una figura educativa di riferimento con cui confrontarsi. Su questo rilievo concettuale di primaria importanza, così argomenta Giuseppe Mari:

L'educazione si esprime sempre in forma relazionale, ma questo non significa che ogni relazione sia educativa [...]. Si tratta di un rapporto asimmetrico nel senso che – pur avendo la medesima dignità – educatore ed educando non hanno la stessa responsabilità che dipende dal diverso grado di maturità. L'educatore, infatti, deve costituire un riferimento per l'educando, una figura confrontandosi con la quale egli sappia incontrare chi gli offre spunti di riflessione e orientamenti credibili nella pratica<sup>145</sup>.

L'educatore, in una relazione educativa vitalmente asimmetrica, si dona per la crescita armonica e complessiva dell'educando, incarnando così quella funzione pedagogica – intesa proprio come “guida”, dal suo etimo greco<sup>146</sup> – mediante cui esercita l'autorità educativa<sup>147</sup>. Quest'ultima, alla luce della sua funzione testimoniale, non soltanto si dona quale modello di riferimento, ma si prodiga per contenere e limitare quelle tendenze antropologiche dissipative che, nel lungo periodo, diventerebbero nocive e distruttive proprio per l'educando stesso.

Quest'azione dell'educatore – anche decisa e non sempre accolta con favore dall'educando – non è diseducativa poiché si offre come un'azione di «guida che trova precisi limiti nel costituirsi della personalità *originale* dell'allievo, quindi con

---

<sup>144</sup> Non è una caso che uno dei primi risvolti dell'educazione del carattere sia infatti «educare il controllo dei bisogni» (G. Mari, *Educazione come sfida della libertà*, cit., p. 115).

<sup>145</sup> *Ibi*, p. 43.

<sup>146</sup> «Il termine risale al mondo greco dove il *paidagogós* era lo schiavo che accompagnava il figlio del padrone dal maestro oppure – essendo colto – esercitava direttamente la funzione di precettore» (*ibid.*, p. 48).

<sup>147</sup> Su questo snodo pedagogico si veda, E. Balduzzi, *L'autorità come “maieutica della libertà” nella riflessione pedagogica di Giuseppe Mari*, in Id. *L'impegno educativo nella costruzione della vita buona. Scritti in onore di Giuseppe Mari*, cit., pp. 15-29.

l'esclusione di qualunque forma di plagio»<sup>148</sup>. Inoltre, si porge come *humus* generativo per la maturazione complessiva dell'educando stesso poiché, come ci ricorda sempre Giuseppe Mari,

Essere liberi non significa adattarsi alla situazione, ma vuol dire confrontarsi agonisticamente con essa. All'*agoghé* (“guida”) dell'educatore corrisponde l'*agón* (“lotta”) dell'educando<sup>149</sup>.

Siamo così giunti ad uno dei nodi cardinali della riflessione pedagogica di Giuseppe Mari, che ben intreccia quanto stiamo ricostruendo sull'educazione del carattere: vale a dire il concetto di *libertà morale*.

Secondo l'autore, l'essere umano non nasce libero, ma «*libero di liberarsi*, cioè con il compito di portare a pienezza la libertà che lo contraddistingue e che lo accompagna lungo l'intera esistenza»<sup>150</sup>. “Portare a pienezza la libertà” identifica quindi un compito educativo di primaria importanza che – inizialmente con la presenza fattiva dell'educatore, in seguito con maggiore autonomia da parte dell'educando – attende ciascuno di noi durante la parabola esistenziale. Al riguardo sono molto chiare le indicazioni di Giuseppe Mari quando avverte:

Essere liberi non significa poter scegliere [...].

Essendo la libertà mezzo e non fine (perché il fine è il miglioramento dell'essere umano attraverso l'azione), se si sceglie quello che non merita la scelta perché vale poco o niente, allora non si pratica la libertà, ma solamente la licenza. La libertà si attiva soltanto quando *si sceglie quello che merita la scelta* perché, corrispondendo al fatto che l'essere umano è “bene”, lo rende migliore. [...]

La libertà, quindi, è frutto (ecco la maturità) *della conquista di sé*<sup>151</sup>.

In questo lungo, ma decisivo, richiamo si coglie non soltanto il valore della libertà morale intesa come “saper scegliere” (ponendo ancora una volta al centro il ruolo educativo del discernimento nella situazione concreta quotidiana<sup>152</sup>), ma più compiutamente viene esplicitato il delicato compito antropologico che deve consentire la trasformazione dell'essere umano in senso migliorativo, proprio dal punto di vista etico, non funzionalistico, neppure semplicemente

---

<sup>148</sup> G. Mari, *Scuola e sfida educativa*, La Scuola, Brescia 2014, p. 41.

<sup>149</sup> G. Mari, *La relazione educativa. Nuova edizione riveduta e ampliata*, Scholé-Morcelliana, Brescia 2019, p. 48.

<sup>150</sup> *Ibi*, p. 47.

<sup>151</sup> *Ibi*, p. 51, corsivo mio.

<sup>152</sup> Questa è anche una delle ragioni che ha fatto apprezzare a Giuseppe Mari, fin dai tempi della formazione universitaria in filosofia, la speculazione aristotelica, proprio per le sue molteplici implicazioni educative (cfr. G. Mari, *Pedagogia in prospettiva aristotelica. Nuova edizione riveduta e ampliata*, Scholé-Morcelliana 2017, pp. 77 ss).

“espressivistico”<sup>153</sup>. Bandendo ogni ingenua posizione spontaneistica in educazione – seppur evitando, all’opposto, una deriva impositiva esterna infeconda e violenta –, Giuseppe Mari sottolinea il faticoso cammino verso la conquista di sé che avviene grazie al valore morale della scelta, la quale, rendendo migliore l’essere umano, lo trasfigura proprio dal punto di vista antropologico, mostrando ancora una volta la dignità e l’originalità della persona.

*In questo senso è particolarmente forte il legame con l’educazione del carattere che si nutre della libertà morale*, ossia di quella forma di libertà che ci porta a delineare un profilo antropologico peculiare proprio in virtù di una costruzione identitaria voluta, pensata, eticamente sostenuta, intenzionalmente ricercata, responsabilmente assunta. Rileggendo le ultime righe si scopre come quanto appena richiamato riassuma mirabilmente la definizione del carattere indicata dall’autore, ed esposta in precedenza.

Giunti a questo punto, non rimane che accostare un ultimo snodo concettuale che completa il *focus* dell’argomentazione sull’educazione del carattere: nello specifico, l’interdipendenza fra quest’ultima e la *virtù*.

#### 4. Carattere e virtù

Giuseppe Mari, esplorando l’apporto riflessivo di Romano Guardini, verso il quale ha sempre nutrito grande ammirazione, riconosce nell’educazione del carattere «la sfida pedagogica fondamentale»<sup>154</sup>. Infatti, il carattere si può associare, nella tradizione latina, alla parola *vir* (l’eroe) da cui *virtus* (la virtù) intesa come *vis* (la forza). «In realtà, si tratta di una concezione classica, quella secondo cui l’*éros* – l’eroe – è tale perché possiede la *róme* ossia la forza che genera l’*areté*, cioè la virtù»<sup>155</sup>.

Questo richiamo etimologico è prezioso poiché completa quanto detto sull’educazione del carattere. In particolare, rimane imprescindibile il contributo della pratica e dell’azione concreta che fortifica e struttura il carattere umano, lo forgia si potrebbe anche dire. È proprio la concretezza dell’agire quotidiano a scolpire il carattere nel processo di costruzione identitaria, ridimensionando quello sbilanciamento cognitivo fra valore e virtù accennato nei passaggi iniziali di questo lavoro.

Inoltre, la virtù, impossibile da analizzare compiutamente nel poco spazio a disposizione, viene fatta intrecciare da Giuseppe Mari con due fondamentali plessi concettuali della riflessione classica: la *phrónesis* e l’*egkráteia*.

<sup>153</sup> Su questo punto sarebbero necessarie ulteriori argomentazioni, presenti nella riflessione pedagogica di Giuseppe Mari, però impossibili da richiamare in questa sede.

<sup>154</sup> G. Mari, *La sfida dell’educazione alla luce di pensiero di Romano Guardini*, in Id. – M. Marisa (eds.), *La sfida dell’educazione*, Vita e Pensiero, Milano 2018, p. 49.

<sup>155</sup> *Ibidem*.

La prima – la *saggezza* – viene identificata secondo una duplice valenza: 1) la capacità di «tenere a freno la *phrén* cioè il cuore, l'animo, la mente... in una parola: se stesso»<sup>156</sup>, che si completa con quanto, nella genuina filosofia aristotelica, 2) identifica il «saper deliberare bene intorno alle cose che sono [per il saggio] buone e giovevoli, non in particolare (ad esempio, quali cose siano buone e giovevoli per la salute o la forza), bensì quali lo siano in generale per vivere bene»<sup>157</sup>. Ancora una volta, riecheggia il tema del discernimento nella quotidianità, nella scelta concreta dell'agire, avendo come orizzonte di senso la vita buona. In tal modo, l'atto umano non si stempera in una continua ed impersonale ripetizione meccanica dei gesti, fino a giungere ad una padronanza operativa irriflessa degli stessi, ma si rinnova e si cimenta ogni volta a seconda della situazione e delle circostanze senza mai soccombere o lasciarsi vincere da queste ultime. Ecco perché l'educazione del carattere è anche frutto di lavoro, impegno, resistenza alla fatica e lotta anche contro le molteplici forze contraddittorie presenti nell'essere umano.

*L'egkráteia*, invece, identifica la maturità umana, ma in un senso ben specifico:

Tradurre il termine con “moderazione” può risultare riduttivo, attesta la comune interpretazione rinunciataria del concetto che, invece, configura letteralmente il “raccogliersi nella potenza” (*krátos*) per esprimere tutta la propria forza quando sia indispensabile [...]: praticare l'*egkráteia* significa raccogliersi per agire, come fa il felino che si appresta a spiccare il balzo sulla preda. L'educazione fa diventare adulti e l'adulto è colui che sa guidare il suo desiderio per orientare l'azione alla luce del riconoscimento del bene [...] praticando la moralità<sup>158</sup>.

Per conseguire tale preziosa métá educativa, è necessario un lungo esercizio che trova linfa preziosa nell'educazione del carattere, consentendo a ciascuno di tendere alla vita buona, nella concretezza del proprio agire. Anzi, come più volte sottolineato, proprio alla luce della sua azione che si connota educativamente per la sua configurazione etica.

## 5. Un rapido rilancio conclusivo

Come si è potuto accennare nelle pagine precedenti, l'educazione del carattere rappresenta, nella riflessione pedagogica di Giuseppe Mari, uno snodo irrinunciabile che, come ho cercato di mostrare, si lega a molteplici rivoli concettuali fondamentali del discorso pedagogico stesso. In quest'ultimo paragrafo mi pare

<sup>156</sup> G. Mari, *Filosofia dell'educazione. L'“agire educativo tra modernità e mondo contemporaneo*, La Scuola, Brescia 2010, p. 300.

<sup>157</sup> G. Mari, *Pedagogia in prospettiva aristotelica. Nuova edizione riveduta e ampliata*, cit., p. 76. Il passaggio aristotelico è rinvenibile nell'*Etica nicomachea*, VI, 5, 1140a 25-30.

<sup>158</sup> G. Mari, *Filosofia dell'educazione. L'“agire educativo tra modernità e mondo contemporaneo*, cit., p. 300.

utile segnalare, con rapidissimi cenni, due importanti ambiti di interesse dell'educazione del carattere, segnalati proprio da Giuseppe Mari.

Il *primo* concerne il matrimonio e l'educazione al matrimonio. Parlando della coppia e della sua distinta identità, seppur legata ad un riconoscimento in una più ampia tensionale unità, scrive:

Per sostenerla, assecondando il desiderio di perennità che abita il cuore umano, occorre *carattere*. [...] L'educazione del carattere [...] è strategica perché, mentre sottrae (o comunque tempera) rispetto allo sbilanciamento cognitivo dell'attuale pratica educativa, offre gli strumenti concreti (accanto all'assunzione di coscienza) relativamente *alla sfida di agire all'altezza della dignità dell'amore umano*<sup>159</sup>.

Il *secondo* costituisce un altro ambito educativamente cruciale: la pratica sportiva nella valorizzazione della corporeità. Sostiene:

Vorrei suggerire una sola strategia: l'educazione del carattere. Educare il carattere significa educare il controllo dei bisogni [...].

L'esercizio è fondamentale nell'educazione del carattere che passa sempre attraverso l'agire del corpo inteso come corporeità. Questa disposizione pedagogica alimenta l'attenzione verso l'agire fisico, interpretato non soltanto come l'effetto di una dinamica meccanica, ma anche – e soprattutto trattandosi della persona – come la manifestazione fisica del profilo intimamente agente dell'essere umano. Oggi, come ieri, l'esercizio fisico costituisce una risorsa per raccogliere la sfida dell'emergenza educativa<sup>160</sup>.

In conclusione, a titolo squisitamente personale, mi pare che si possa intercettare un ulteriore ambito particolarmente fecondo per la tematica affrontata nel corso del contributo: *l'educazione del carattere nella scuola*, integrandola/intrecciandola con l'educazione affettiva-emozionale e l'educazione civica verso le quali presenta molteplici punti di contiguità.

## Bibliografia

Baldazzi, E. (ed.), *L'impegno educativo nella costruzione della vita buona. Scritti in onore di Giuseppe Mari*, Studium, Roma 2020.

<sup>159</sup> G. Mari (ed.), *Matrimonio perché?*, Scholé-Morcelliana, Brescia 2018, pp. 118-121, corsivo mio.

<sup>160</sup> G. Mari, *Occidente, corporeità e sfida educativa*, in Id. – F. Casolo (eds.), *Pedagogia del movimento e della corporeità*, Vita e Pensiero, Milano 2014, pp. 24-25.

Mari, G. *Educare dopo l'ideologia*, La Scuola, Brescia 1996.

Id. *Razionalità metafisica e pensare pedagogico*, La Scuola, Brescia 1998.

Id. *Pedagogia cristiana come pedagogia dell'essere*, La Scuola, Brescia 2001.

Id. *L'“agire educativo” tra antichità e mondo moderno*, La Scuola, Brescia 2003.

Id. *Il concetto di persona in prospettiva pedagogica*, in AA.VV. (eds.) *Persona ed educazione. XIV Convegno di Scholé*, La Scuola, Brescia 2006, pp. 11-53.

Id. *Filosofia dell'educazione. L'“agire educativo tra modernità e mondo contemporaneo*, La Scuola, Brescia 2010.

Id. (ed.), *Educare la persona*, La Scuola, Brescia 2013.

Id. *Educazione come sfida della libertà*, La Scuola, Brescia 2013.

Id. *Scuola e sfida educativa*, La Scuola, Brescia 2014.

Id. *Percorso storico*, in Mari, G. – Minichiello, G. – Xodo, C. *Pedagogia generale. Per l'insegnamento nel corso di laurea in Scienze dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2014, pp. 7-97.

Id. *Occidente, corporeità e sfida educativa*, in Mari, G. – Casolo, F. (eds.), *Pedagogia del movimento e della corporeità*, Vita e Pensiero, Milano 2014, pp. 19-25.

Id. *Antropologia, differenza di genere e personalizzazione*, in Mari, G. (ed.) *Maschi e femmine a scuola. Profili antropologici e personalizzazione didattica*, Vita e Pensiero, Milano 2017, pp. 77- 86.

Id. *Pedagogia in prospettiva aristotelica. Nuova edizione riveduta e ampliata*, Scholé-Morcelliana 2017.

Id. *La sfida dell'educazione alla luce di pensiero di Romano Guardini*, in Mari, G. – Marisa, M. (eds.), *La sfida dell'educazione*, Vita e Pensiero, Milano 2018, pp. 37-55.

Id. *Competenza educativa e servizi alla persona*, Studium, Roma 2018.

Id. (ed.), *Matrimonio perché?*, Scholé-Morcelliana, Brescia 2018.

Id. *La relazione educativa. Nuova edizione riveduta e ampliata*, Scholé-Morcelliana, Brescia 2019.

## Vito Balzano

### *La relazione educativa nella post-modernità: un intreccio possibile tra emozioni e affetti che caratterizza i diversi ambienti educativi*

#### *Premessa: affetti e emozioni nella società post-moderna*

La società post-moderna, quella nella quale oggi viviamo e ci relazioniamo, si connota sempre più come una pluralità di elementi che da una parte seducono, con onnipotenti promesse di globalizzazione e integrazione culturale e sociale, e dall'altro generano percezioni e condizioni di insicurezza, precarietà, esclusione. Una situazione di incertezza, quindi, che acuisce la percezione dei problemi legati allo sviluppo di un singolo sistema economico-sociale e culturale fondato sulla *persona*, e che mina nel profondo la *relazione educativa*, intesa proprio come quell'intreccio tra corpo e emozioni che produce e alimenta gli affetti. Una problematica, o per meglio dire una crisi educativa, che, per dirla con le parole di Sartorio, è emergenza, urgenza e sfida educativa<sup>161</sup>.

Il percorso educativo, quello che porta l'educatore, l'insegnante, a sostenere la ricerca di "chi si è", piuttosto che la costruzione di chi "ci è dato essere", trova nella categoria della corporeità, e poi nei corpi vivi di chi siamo, la propria cartina di tornasole, il primo luogo di incontro/scontro e nel movimento, nei gesti, il territorio del disvelamento dell'intenzionalità, del desiderio, dell'apertura al mondo e all'altro da sé<sup>162</sup>. Ecco allora che la prima domanda, quella che sorge quasi naturalmente, è legata all'identità e chiede a quale soggettività, a quale bambino e ragazzo si rivolgono le nostre scuole, per esempio, a quali corpi per quali persone. Individualista per vocazione, bulimico di sensazioni e collezionista di emozioni, sovveccitato eppure indifferente, l'uomo di oggi ha ridisegnato il suo mondo interiore nel quale si è rinchiuso come in un fortino, sulla difensiva, sfiduciando o almeno guardando con sospetto i legami che lo trattengono all'interno di dinamiche interpersonali e comunitarie. Michel Lacroix, ad esempio, si chiede quale sia, nella nostra epoca caratterizzata da un individualismo estremo, il tipo umano ideale, rispondendo subito dopo: «È la persona che venera l'emozione, l'uomo

<sup>161</sup> Cfr. B. Aprile (a cura di), *La relazione educativa nella post-modernità. Itinerari tra scienze, culture e sapienza*, Edizioni Messaggero, Padova 2012, pp. 15-17.

<sup>162</sup> Cfr. L. Balduzzi, *I corpi in educazione*, in S. Kanizsa – A.M. Mariani (a cura di), *Pedagogia generale*, Pearson, Milano-Torino 2017, p. 203.

emozionale, l'*Homo sapient»*<sup>163</sup>. Il quadro che si delinea è caratterizzato da un cortocircuito tra affetti e legami, che è una delle caratteristiche tipiche della società post-moderna: da una parte, quindi, si enfatizzano gli affetti, li si desidera intensi e capaci di garantire gratificazione; dall'altra, diversamente, nessuno vuol sentire parlare di legami, anzi ci si orienta prevalentemente verso relazioni che non impegnano sui tempi lunghi. Alla parola *legame*, perciò, fa subito seguito quella di *libertà*, concetto spesso astratto ma, in questa analisi, fondamentale per comprendere il significato reale degli affetti, e quindi di legami affettivi, veicolati da quelle emozioni che sono alla base di ogni relazione. Una libertà, quindi, che oltre a essere libertà *da e di* è anche libertà *con e per*, dunque libertà per i legami utile a definire quale ruolo possano avere i legami nel nutrire gli affetti e rendere liberi i soggetti. Di contro, il rischio è quello di dare via libera a legami che diventano contratti a termine di reciproco consumo emotivo, per sé stessi incapaci di ospitare veri affetti, strutturati quindi in una forma di esteriorità reciproca che solitamente viene rimproverata ai legami di un certo passato. La scorretta coniugazione di affetti e legami conduce verso lo stesso esito: un'identità slegata e frantumata, o per il basso profilo degli affetti o per inconsistenza del legame.

Il presente contributo mira a definire, attraverso una breve analisi degli ambienti educativi della società post-moderna, e dell'evoluzione degli affetti e delle emozioni, come la relazione educativa oggi possa connotarsi di elementi nuovi pur non prescindendo dal compito di *cura e aiuto* della persona, che la stessa pedagogia ha saputo negli anni coltivare.

### 1. *La relazione negli ambienti educativi: nuovi scenari possibili*

In questi ultimi anni abbiamo assistito a una e vera e propria svolta per quel che riguarda la definizione e la formazione delle figure professionali che abitano i molteplici e differenziati contesti educativi. Un primo passaggio, quello che ha visto l'evoluzione normativa con l'approvazione della legge n. 205 del 27 dicembre 2017, nella quale sono stati inseriti anche alcuni contenuti provenienti dalla "legge Iori", ha permesso di ridefinire la figura dell'educare professionale; in più, l'educatore e il pedagogista hanno un proprio specifico profilo identitario e con tale identità interagiscono, in modo non subalterno, con le altre figure professionali presenti in ambito educativo o negli ambiti limitrofi.

All'elemento normativo, e alla sua evoluzione, seppur parziale, fa seguito una trasformazione degli *spazi* dell'educazione, degli *ambienti* educativi, quasi totalmente declinata attraverso il senso del lavoro educativo caratterizzato da posture valoriali, culturali e metodologiche che sono – o almeno dovrebbero – essere proprie di chi opera, e quindi di ogni buon educatore. Il richiamo, in questa sede, a una pedagogia

---

<sup>163</sup> M. Lacroix, *Il culto dell'emozione*, Vita e Pensiero, Milano 2002, p. 33.

attraversata da - e attraversante - tutte le tensioni e le contraddizioni del contemporaneo, globalizzazione/localismo, pluralità/pensiero unico, che generano ambienti sociali e culturali nei quali l'individualizzazione dei progetti di vita, lungi dal costituire una liberazione da legami di diverso tipo, va a scapito della formazione dell'*individuo-persona*. «Il soggetto/persona così come viene progettato, sul piano epistemico, [...] è tendenzialmente equipaggiato sia di libertà esistenziale, sia di autonomia intellettuale. Pertanto, non è fondato né dall'esperienza soggettiva (individuale), né da quella oggettiva (socioculturale): e neppure dalla loro reciproca integrazione. [...] Si presenta esistenzialmente equipaggiato di soli atti di scelta. Sono opzioni personali che garantiscono la libertà e che creano un vero sistema-di-valori: la scelta tra l'esistenza autentica e inautentica, tra il possibile e il quotidiano»<sup>164</sup>.

La sfida che, in un tale contesto economico, sociale e culturale, attende la pedagogia e l'educazione è, quindi, quella di contribuire alla realizzazione di un sistema di benessere possibile, che nasca dalle sinergie tra il soggetto e le dimensioni collettive entro le quali si costruisce la sua storia di vita. Il bisogno di una forte tensione educativa, questione quanto mai urgente oggi, è avvertito in maniera più forte in quello che Bauman definisce il *postmodernismo maturo*, lì dove l'uomo smarrisce troppo facilmente la rotta nella ricerca estenuante di una ricetta di vita<sup>165</sup>. Un lavoro educativo, pertanto, che ha come propri assi di riferimento la dimensione progettuale e la relazione: compito della pedagogia è acquisire i dati raccolti da diversi punti di vista al fine di porre in essere processi di cambiamento e di trasformazione dell'agire educativo che siano coerenti con le finalità che essa si pone all'interno della civiltà democratica e, al contempo, aperta alle discussioni di queste stesse finalità, non dando per scontate le concezioni dell'uomo e della sua educazione che essa assume e che determinano l'idea di buona pratica educativa<sup>166</sup>. Una progettazione, perciò, che muove dalla prefigurazione di una situazione adeguatamente modifica rispetto alla sua configurazione attuale, rispetto ai problemi da affrontare, in considerazione della “liquidità” delle relazioni interpersonali.

Risulta interessante, a tal proposito, osservare quanto contenuto all'interno del manifesto, realizzato dal gruppo di ricerca Indire sulle architetture scolastiche, dove viene proposto il modello 1+4: il numero 1 rappresenta lo *spazio di gruppo* e il numero 4 indica, invece, gli altri quattro spazi del modello, cioè l'*agorà*, lo *spazio informale*, lo *spazio individuale* e lo *spazio di esplorazione*. Lo spazio di gruppo, che

<sup>164</sup> F. Frabboni, *L'educazione tra emergenza e utopia*, in L. Cerrocchi – L. Dozza (a cura di), *Contesti educativi per il sociale. Approcci e strategie per il benessere individuale e di comunità*, Erickson, Trento 2008, pp. 17-18.

<sup>165</sup> Cfr. Z. Bauman, *L'arte della vita*, Laterza, Roma-Bari 2010, pp. 31-37, in V. Balzano, *Educazione, persona e welfare. Il contributo della pedagogia nello sviluppo delle politiche sociali*, Progedit, Bari 2017, p. 83.

<sup>166</sup> Cfr. G. Elia, *Prospettive di ricerca pedagogica*, Progedit, Bari 2016, pp. 11-12.

rappresenta l'evoluzione dell'aula tradizionale allestita per la sola lezione frontale, deve essere un ambiente che permetta di svolgere una serie di attività didattiche diversificate e interattive; un tema che la pedagogia prova a riproporre nella sfera complessiva dell'educativo, lì dove gli spazi d'azione e realizzazione diventano molteplici e diversi, oltre i soli contesti della famiglia e della scuola. Nell'ottica della scuola del futuro. Infatti, l'agorà rappresenta il grande spazio assembleare dove tutti possono ritrovarsi per seguire eventi di interesse plenario; mentre, lo spazio informale deve essere il luogo nel quale accogliere i ragazzi nel loro tempo libero, provvisto di cuscini, divani, sedie o altro. In genere questi spazi sono proposti per rendere abitabili zone che prima erano solo di passaggio come i corridoi. Lo spazio individuale rappresenta l'ambiente in cui lo studente può concentrarsi estraniandosi dal contesto circostante; infine, lo spazio di esplorazione, generalmente collegato ai laboratori, è quello in cui gli alunni si recano quando devono svolgere attività che richiedono strumenti specifici, come ad esempio un laboratorio per le scienze o un'aula digitalizzata per attività con alto potenziale tecnologico<sup>167</sup>.

La frattura generazionale, in seno ai luoghi e agli spazi educativi, rappresenta uno dei filoni di ricerca di maggior interesse per la pedagogia, specialmente nell'analisi della crisi delle giovani generazioni e del mutamento dei punti di riferimento per i futuri cittadini. Nonostante la creazione di vari centri di aggregazione e spazi per giovani, infatti, molti appartenenti alla fascia di età giovanile si trovano in condizioni di isolamento e solitudine; una dimensione, questa, che fa sentire gli stessi come abbandonati, senza modelli né guide, senza padri né maestri, ai margini della vita politica, esposti alle leggi del consumismo, alla manipolazione dei bisogni, ai comportamenti indotti e ai pericoli di sfruttamento del mercato della droga, traditi da una generazione adulta rassegnata e ingenerosa. Sotto accusa, in questa fase, è in generale il modello di società e gli stili di vita proposti dai media che diffondono falsi miti e modelli deleteri.

Quando si affrontano le tematiche pedagogiche relative ai mondi giovanili, però, è prudente deporre le certezze concettuali, per costruire proposte educative efficaci e durature. La conoscenza e la percezione delle relazioni con lo spazio-mondo e con gli altri soggetti che lo abitano, infatti, fanno sempre riferimento sia all'esperienza razionale empirico-verificativa, sia al vissuto esperienziale soggettivo strettamente collegato al concetto stesso di esistenza. Lo *spazio*, quindi, non può essere inteso come struttura a sé, svincolato dal soggetto che lo vive, poiché è sempre, innanzitutto, spazio per un soggetto; si spazializza ricevendo significato da un soggetto, quindi si dilata o si contrae, si popola o si desertifica, si rabbuia o si

<sup>167</sup> Cfr. S. Chipa, G. Moscato, *Spazi e apprendimento: trasformare gli ambienti educativi fra pedagogia e architettura* (pp.127-135), «Bricks», n. 3 – 2018, ([http://www.rivistabricks.it/wp-content/uploads/2018/08/2018\\_3\\_21\\_Chipa.pdf](http://www.rivistabricks.it/wp-content/uploads/2018/08/2018_3_21_Chipa.pdf)).

illumina in base agli stati d'animo<sup>168</sup>. Questi, perciò, non rappresenta un ambito indifferente e omogeneo, fisso, immutabile e neutro in cui sono immerse tutte le cose, ma è vario, è il mezzo che rende possibili le connessioni tra le cose che non vivono se non in virtù di un soggetto che le descrive e le sostiene. L'uso dello spazio costituisce da sempre un elemento fondamentale di ogni metodica educativa e implica variabili formative essenziali in ogni operazione concettuale di ordine pedagogico, eppure la pedagogia ancora oggi fatica nell'elaborare autonomamente gli aspetti più peculiari della spazialità educativa. Lo spazio esiste, ed è bene ricordarlo, solo grazie a ciò che lo riempie, e nell'educativo esiste grazie agli eventi educativi che in esso accadono, rendendolo educativo. A maggior ragione, quindi, gli spazi educativi giovanili sono ovunque, e tutti i luoghi sono potenzialmente educativi; ogni spazio può divenire, in determinate situazioni, educativo poiché i processi di formazione e crescita avvengono dovunque vi sia trasmissione di saperi e comunicazione educativa. Ogni atto educativo si colloca in un luogo che diventa educativo proprio in base alla relazione che lo rende educativo, lasciando emergere anche potenzialità impreviste e imprevedibili che ne dilatano l'estensione.

## 2. *Un nuovo progetto di vita fondato sulla relazione educativa post-moderna*

Le prospettive pedagogiche ricalcate precedentemente, circa la possibilità di riconoscere nuovi spazi educativi, non solo per le giovani generazioni, indicano che la priorità non risiede tanto nel costruire progetti *per* qualcuno, sia questi giovane o meno, quanto nel favorire occasioni, luoghi, esperienze che facilitino la costruzione di progetti di vita; quindi, spazi di *progettualità* condivisa, carichi di significato, in grado di restituire alla persona quella capacità propria di essere capace di sperare, di progettare il futuro nella difficoltà del presente. Il tutto da una prospettiva generazionale differente, di strutturazione del proprio futuro per le giovani generazioni, e di restituzione di esempi, di fiducia e di supporto per gli adulti nei confronti dei cittadini di domani, veicolando l'azione educativa verso i principi di *responsabilità e partecipazione*<sup>169</sup>. È necessario, quindi, contrastare quella liquefazione delle relazioni individuata da Bauman e analizzata da Bellingreri che vi oppone non tanto un concetto di relazione, e quindi di società, solida ma piuttosto fondata sul significato di *autenticità*: una società che ricerca maggiore autenticità, che potremmo qualificare col termine di *ultramoderna*, lì dove si intende una società che procede oltre la modernità, cercando però di riprendere e portare a compimento istanze di

<sup>168</sup> Cfr. V. Iori, *I giovani e lo spazio*, in A. Chionna – G. Elia – L. Santelli (a cura di), *I giovani e l'educazione. Saggi di pedagogia*, Guerini Studio, Milano 2012, p. 123.

<sup>169</sup> Per un maggior approfondimento sulla costruzione del progetto di vita si rinvia al contributo di V. Balzano, *Il volontariato come pratica di dono e relazione d'aiuto nella costruzione del progetto di vita* (pp. 10-15), in «Attualità Pedagogiche», vol. 1, n. 1-2019 (<http://www.attualitapedagogiche.it/ojs/index.php/AP/issue/view/2/2>).

umanizzazione che nel quadro della modernità sono rimaste prigioniere<sup>170</sup>.

La complessità dei fenomeni sociali e delle questioni educative porta a invocare con sempre maggior insistenza una convergenza di competenze professionali, certamente di tipo interdisciplinare, ma anche aggregate intorno a uno stesso settore disciplinare, come espressione di un approccio condiviso alle problematiche e alle sfide<sup>171</sup>. In questa logica di integrazione dei saperi e delle competenze, il fatto di lavorare insieme ai colleghi, costituendo un gruppo di lavoro, può essere una risorsa pur riconoscendone le fatiche e la complessità di funzionamento. Il lavoro di gruppo, quindi, si inquadra come una risorsa tra le più importanti, specie da un punto di vista professionale, perché favorisce la collaborazione tra esperti di diversi settori ma, non di meno, favorisce quel processo di integrazione e di interscambio tra i soggetti in formazione.

Un progetto di sé, infatti, non può nascere nell'isolamento o, peggio, nell'emarginazione, bensì nei luoghi dove sia possibile instaurare relazioni positive con gli altri, tanto con i giovani quanto con gli adulti significativi, dove poter dare espressione alle proprie idee, alle proprie energie vitali, ai propri gusti culturali, artistici, musicali, alle proprie modalità di percepire e esprimere l'impegno sociale. Costruire una *relazione educativa*, nei modi e negli spazi fin qui analizzati, che possa essere fondata sul principio di cura e di aiuto. Il ruolo educativo nel lavoro di cura, infatti, ha una lunga storia che si snoda nel campo dei servizi sia sanitari che socioassistenziali ma questo non può che essere un punto di forza per gli sviluppi futuri: oggi, difatti, non si guarda più al soggetto come a un paziente, un ammalato, ma come una persona con le proprie specificità e i propri poteri personali, a prescindere dalle difficoltà<sup>172</sup>. Guardare alla persona come soggetto di per sé caratterizzante è il primo e importante passaggio per tendere a quel concetto di libertà illustrato in premessa, e diviene essenziale in chiave post-moderna, in riferimento alle giovani generazioni. La crisi della politica e la scarsa partecipazione, specie per i giovani, passa anche attraverso il carente coinvolgimento da parte dei media e, più in generale, degli attori sociali più rilevanti; sentirsi protagonisti di una “tana” o di un “rifugio”, per dirla con le parole di Iori<sup>173</sup>, rappresenta il fondamento di una crisi epocale di valori e modelli educativi, soprattutto per le giovani generazioni, non permettendo la costruzione di nuovi spazi educativi orientati ai bisogni e alle necessità del cittadino del futuro. Questa sfida, a tratti nuova, è

<sup>170</sup> Cfr. A. Bellingreri, *La sfida dell'educativo nella società liquida*, in G. Elia (a cura di), *Le sfide sociali dell'educazione*, Franco Angeli, Milano 2014, p. 15.

<sup>171</sup> Cfr. M. Amadini, *Lavorare insieme per educare: il valore del gruppo*, in S. Kanizsa – A.M. Mariani (a cura di), *Pedagogia generale*, cit., p. 62.

<sup>172</sup> Cfr. A. Colonna, *Il ruolo dell'azione pedagogica e del sostegno educativo negli interventi di cura*, in «Paideutika. Quaderni di formazione e cultura», *Educare nel sociale*, n. 25 - nuova serie – anno XIII – Ibis Edizioni, Como – Pavia 2017, p. 99.

<sup>173</sup> Cfr. V. Iori, *I giovani e lo spazio*, cit., p. 139.

demandata in via quasi esclusiva alla pedagogia che non può più rinviare o demandare alle altre scienze umane ma che, appellandosi a quell'aspetto di adattività e all'autonomia progettuale che più la caratterizza, deve necessariamente aprire a una riflessione critica sulla modernità “liquida”, sulle relazioni sempre più frammentate, e sulla improrogabilità, a più riprese evidenziata, di costruzione di spazi educativi nuovi e differenti, in grado di fronteggiare l'evoluzione della società.

## Bibliografia

Amadini M., *Lavorare insieme per educare: il valore del gruppo* (pp. 61 – 76), in S. Kanizsa – A.M. Mariani (a cura di), *Pedagogia generale*, Pearson, Milano-Torino 2017.

Aprile B. (a cura di), *La relazione educativa nella post-modernità. Itinerari tra scienze, culture e sapienza*, Edizioni Messaggero, Padova 2012.

Baldazzi L., *I corpi in educazione* (pp. 201 – 218), in S. Kanizsa – A.M. Mariani (a cura di), *Pedagogia generale*, Pearson, Milano-Torino 2017.

Balzano V., *Educazione, persona e welfare. Il contributo della pedagogia nello sviluppo delle politiche sociali*, Progedit, Bari 2017.

Balzano V., *Il volontariato come pratica di dono e relazione d'aiuto nella costruzione del progetto di vita* (pp. 10-15), «Attualità Pedagogiche», vol. 1, n. 1 - 2019.

Bauman Z., *L'arte della vita*, Laterza, Roma-Bari 2010.

Bellingreri A., *La sfida dell'educativo nella società liquida*, in G. Elia (a cura di), *Le sfide sociali dell'educazione*, Franco Angeli, Milano 2014.

Chipa S., Moscato G., *Spazi e apprendimento: trasformare gli ambienti educativi fra pedagogia e architettura* (pp. 127 - 135), «Bricks», N.3 - 2018.

Colonna A., *Il ruolo dell'azione pedagogica e del sostegno educativo negli interventi di cura*, in «Paideutika. Quaderni di formazione e cultura», n. 25 - nuova serie – anno XIII – Ibis Edizioni, Como – Pavia 2017.

Elia G., *Prospettive di ricerca pedagogica*, Progedit, Bari 2016.

Frabboni F., *L'educazione tra emergenza e utopia*, in L. Cerrocchi – L. Dozza (a cura di), *Contesti educativi per il sociale. Approcci e strategie per il benessere individuale e di comunità*, Erickson, Trento 2008.

Iori V., *I giovani e lo spazio*, in A. Chionna – G. Elia – L. Santelli (a cura di), *I giovani e l'educazione. Saggi di pedagogia*, Guerini Studio, Milano 2012.

Lacroix M., *Il culto dell'emozione*, Vita e Pensiero, Milano 2002.

*Intercultural Competence in Diversity Management.  
A Qualitative Research on 3 Italian Companies*

### 1. Research Context

The complexity of the economic system in the age of globalisation has revolutionised the workplace not only technically and technologically but especially in terms of human resources, the approach to work and the professional identity of workers. In this time and age, diversity in the workplace has become one of the most vital and important issue<sup>174</sup>. In the context of development and enhancement of human capital, diversity in the workplace is a distinctive feature and is also supported by international institutions such as the UN: its ILO (International Labour Organization) that focuses on respect for diversity and the reduction of discrimination in order to achieve decent work conditions.

For companies and organisations, diversity is the specific focus of Diversity Management (DM). DM originated in the US and has spread globally as an area that deals with managing diversity in business environments<sup>175</sup>. Its presence in Italy is fairly recent, having entered large companies and multinationals mainly in the last decade<sup>176</sup>. The practical implementation of Diversity Management requires the development of specialist skills, especially for those who manage working groups. Research literature on Diversity Management skills is still quite scarce<sup>177</sup>, despite the fact that in business acquiring appropriate skills is critical for the effective management of the diversity dimension in human resources<sup>178</sup>. The research set forth in this article takes account of that gap, in response to the practical needs of business organisations. Since the core theme is diversity management, including practical proposals to help organisations, research has been conducted in accordance with the epistemological paradigm of intercultural education.

---

<sup>174</sup> A. D. Podsiadlowski et al., *Managing a Culturally Diverse Workforce: Diversity Perspectives in Organizations*, «International Journal of Intercultural Relations» 37, 2 (2013), 159–175.

<sup>175</sup> T. Cox, *Creating the Multicultural Organization: A Strategy for Capturing the Power of Diversity*, San Francisco, Jossey Bass 2001.

<sup>176</sup> L. De Vita, *The Diversity Management Approach: New Implications for Gender Policies in Italy*, «Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal» 29, 8 (2010), 724–742.

<sup>177</sup> C. T. Kulik, *Working Below and Above the Line: The Research-Practice Gap in Diversity Management*, «Human Resource Management Journal» 24, 2 (2014), 129–144.

<sup>178</sup> G. Alessandrini (a cura di), *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, Guerini e Associati, Milano 2004.

The research was therefore designed to develop Intercultural Competence structure for corporate Diversity Management and to understand how it can be used to support effective DM.

## 2. Theoretical Framework

### 2.1. Diversity Management

Reconciling the many definitions of DM proposed in the literature is complex<sup>179</sup> because DM is affected by multiple influences from different scientific disciplines and from the many studies and research works that have followed. Taylor Cox, one of the most oft-quoted authors in DM literature since the nineties, defines DM as «understanding the effects of diversity and implementing behaviours, work practices, and policies that respond to them in an effective way»<sup>180</sup>. Among the more prominent authors, Roosevelt Thomas Jr.<sup>181</sup> argues that DM means enabling a heterogeneous workforce to achieve the same results as a homogeneous workforce in such a way that the diversity is not capped, but rather exploited so that every person reaches their maximum potential. Yang Yang and Alison Konrad<sup>182</sup> define DM as the effective management of diversity through the development of formalised practices by organisations. According to Glastra, Meerman and Schedler<sup>183</sup>, however, DM is about promoting differences in order to support organisational and economic performance. For Jonsen, Maznevski and Schneider<sup>184</sup> DM promotes an increase of diversity and productive working relationships through a series of management actions.

The literature tends to focus on «emphasising the value of differences between people in organisations»<sup>185</sup>, to the extent that the text appears less a description of DM than a detailed interpretation of diversity and all its distinctive aspects. A

<sup>179</sup> D. A. Harrison - K. J. Klein, *What's the Difference? Diversity Constructs as Separation, Variety, or Disparity in Organizations*, «Academy of Management» 32, 4 (2016), 1199–1228.

<sup>180</sup> T. Cox, *Creating the Multicultural Organization: A Strategy for Capturing the Power of Diversity*, Jossey Bass, San Francisco 2001, p. 4.

<sup>181</sup> R. R. Thomas, *From Affirmative Action to Affirming Diversity*, «Harvard Business Review» 68, 2 (1990), 107–117.

<sup>182</sup> Y. Yang - A. M. Konrad, *Understanding Diversity Management Practices: Implications of Institutional Theory and Resource-Based Theory*, «Group & Organization Management» 36, 1 (2011), 6–38.

<sup>183</sup> F. M. Glastra Meerman - P. Schedler, *Bording Scoop of Diversity: Strategic Implications in the Case of the Netherlands*, «Relations Industrielles-Industrial Relations» 55, 4 (2000), 698–724.

<sup>184</sup> K. Jonsen - M. L. Maznevski - S. C. Schneider, *Diversity and its not so Diverse Literature: An International Perspective*, «International Journal of Cross Cultural Management» 11, 1 (2011), 35–62.

<sup>185</sup> A. Kamp - P. Hagedorn-Rasmussen, *Diversity Management in a Danish Context: Towards a Multicultural or Segregated Working Life?*, «Economic And Industrial Democracy» 25, 4 (2004), 525–554, p. 525.

further feature of the literature is that diversity is studied and interpreted mainly on the basis of its categorisations. The chief categorisation is one that describes diversity as based on areas that are classified as immutable or observable or narrow and that relate to age, gender and ethnicity; areas classified as mutable, non-observable or broad refer instead to professional training, religion, work and growth opportunities within the company, and to remuneration<sup>186</sup>. But there is another approach to the interpretation of diversity, although clearly less common, which avoids the use of categories as a descriptive tool. Some authors suggest an approach that is not exclusively based on accurate and detailed categorisation, but rather on the use of one or more criteria to allow the inclusion of variables that are considered valid and relevant in all working environments. According to some authors, factors such as the national cultural dimension affecting the workplace, the body of legislation and the consequences of economic history cannot but have an effect on the redefinition of the concept of diversity. So, the significance of diversity cannot be applied without a redefinition that also takes account of the specific reference context<sup>187</sup>. Michælle Mor Barak indeed maintains that «the difficulty of finding a universal definition for diversity that can be relevant in different cultural contexts is to define diversity not by naming specific categories or finding a general rule but by identifying the process and the consequences of diversity»<sup>188</sup>.

## 2.2. *Intercultural Competence*

As in the case of DM, the literature on Intercultural Competence (IC) must be examined to understand how it is defined by the main authors on the subject. The

---

<sup>186</sup> D. Van Knippenberg - M. C. Schippers, *Work Group Diversity*, «Annual Review of Psychology» 58 (2007), 515–541; A. Joshi - H. Roh, *The Role of Context in Work Team Diversity Research: A Meta-Analytic Review*, «Academy of Management Journal» 52, 3 (2009), 599- 627; T. Simons - L. Hope Pelled - K. A. Smith, *Making Use of Difference: Diversity, Debate, and Decision Comprehensiveness in Top Management Teams*, «Academy of Management Journal» 42, 6 (1999), 662–673; J. A. Shen - C. B. D'Netto - M. Monga, *Managing Diversity through Human Resource Management: an International Perspective and Conceptual Framework*, «The International Journal of Human Resource Management» 20, 2 (2009) 235-251; J. B. Shen D'Netto - J. Tang, *Effects of Human Resource Diversity Management on Organizational Citizen Behaviour in the Chinese Context*, «International Journal of Human Resource Management» 21,12 (2010), 2156-2172; K. J. Klein - D. A. Harrison, *What's the Difference? Diversity Constructs as Separation, Variety, or Disparity in Organizations*, «Academy of Management Review» 32, 4 (2007), 1199–1228; M. E. Mor Barak, *Managing Diversity: Toward a Globally Inclusive Workplace* (2nd ed.), Sage, Thousand Oaks 2011.

<sup>187</sup> K. Jonsen - M. L. Maznevski - S. C. Schneider, *Diversity and its not so Diverse Literature: An International Perspective*, cit.

<sup>188</sup> M. E. Mor Barak, *Inclusion is the Key to Diversity Management, but What is Inclusion?*, «Human Service Organizations Management, Leadership and Governance» 39, 2 (2015), 83–88, p. 84.

literature does not yield a unique consensus on the definition of IC<sup>189</sup>. Darla Deardorff defines intercultural competence as the «effective and appropriate behavior and communication in intercultural situations, with [...] the appropriateness being determined by the other person(s) in the interaction»<sup>190</sup>. Gert Jan Hofstede<sup>191</sup> asserts that IC refers to «the ability to participate in the social life of people who live accordingly to different unwritten rules». For Janet Milton Bennett IC is «a set of cognitive, affective, and behavioral skills and characteristics that support effective and appropriate interaction in a variety of cultural contexts»<sup>192</sup>. According to Michael Byram<sup>193</sup>, IC is the ability to behave appropriately in intercultural situations, the affective and cognitive ability to establish and maintain intercultural relations and the ability to stabilise one's own identity while mediating between cultures. In his studies Alviro Fantini<sup>194</sup> refers mainly to intercultural communicative competence that he defines as consisting of three main aspects: the ability to develop and maintain relationships, the ability to effectively and adequately communicate with minimal loss or distortion and the ability to win respect from and achieve cooperation with others.

There are also scholars who prefer the plural term *Intercultural Competences*. Agostino Portera<sup>195</sup> defines them as a set of characteristics, knowledge, attitudes and skills designed to profitably manage relations with linguistically and culturally different people. For Milena Santerini, Intercultural Competence is a «dynamic mix of knowledge and ability indicating that mastery has been achieved in given professional or business environments»<sup>196</sup>, and adds that the concept of competence can also be understood as «high-level internalised knowledge linked to the ability to read, analyse and interpret specific, complex situations»<sup>197</sup>.

<sup>189</sup> D. K. Deardorff, *Assessing Intercultural Competence*, «New Directions for Institutional Research» 149 (2011), 65–79.

<sup>190</sup> D. K. Deardorff, *The Sage Handbook of Intercultural Competence*, Sage, Thousand Oaks 2009, p. 479.

<sup>191</sup> G.J. Hofstede, The Moral Circle in Intercultural Competence: Trust Across Cultures, in *The Sage Handbook of Intercultural Competence*, Sage, Thousand Oaks 2009, p. 85.

<sup>192</sup> J.M. Bennett, Cultivating Intercultural Competence: A Process Perspective, in *The Sage Handbook of Intercultural Competence*, Thousand Oaks, Sage 2009, p. 122.

<sup>193</sup> M. Byram, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Multilingual Matters Ltd, Clevedon, Philadelphia, Toronto, Sydeney, Johannesburg 1997.

<sup>194</sup> A. Fantini, *A central concern: Developing Intercultural Competence*, in World Learning School For International Training The Experiment In International Living. SIT Occasional Papers Series Addressing Intercultural Education, Brattleboro Vermont, Training & Service School for International Training 2000.

<sup>195</sup> A. Portera, *Manuale di Pedagogia Interculturale: Risposte Educative nella Società Globale*, Editori Laterza, Roma – Bari 2013.

<sup>196</sup> M. Santerini, *Intercultural Competence Teacher-Training Models: the Italian Experience. Educating Teachers for Diversity*. Meeting the Challenge, OECD Publications 2010, p. 190.

<sup>197</sup> Ibidem.

These definitions suggest that the most recurrent trait in IC involves the building of appropriate and effective relationships. For most authors, this goal can be achieved mainly through a set of attitudes, skills and abilities. However, the constituent elements of competence are detailed and revealed in the models or through a deeper examination of the competence construct. The literature shows that IC is studied and developed through the use of appropriate models to explain its constituent parts.

### 3. Research methodology

IC, with its constituent parts, may develop particular features within its context of origin; these can be detected by adopting the naturalistic-interpretative qualitative research paradigm. This paradigm arises from the premise that reality can be understood and analysed starting from the people who are involved in the action that is being examined<sup>198</sup>.

#### 3.1. Target

It was decided that the research objectives would be best achieved if the target participants were people who occupy positions of responsibility within an organisation and who practice DM directly as leaders of working groups. The research target thus consisted of 34 managers and HR managers from three companies based in northern Italy. The following table summarises the target identification data.

Company type	Total no. of people who make up the target	No. of HR managers within the target	Total no. of women within the target	Total no. of men within the target
Multinational	13	1	8	5
Multinational	7	1	3	4
Medium-large	14	2	9	5
<b>TOTAL</b>	<b>34</b>	<b>4</b>	<b>20</b>	<b>14</b>

<sup>198</sup> L. Cohen Manion et al., *Research Methods in Education* Routledge, London-New York 2011; N. Denzin- Y. Lincoln, *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Fifth ed., Sage, Thousand Oaks 2018.

### 3.2. Research stages

The research was divided in five main stages: The first stage involved outlining the theoretical guidelines for the development of the empirical field<sup>199</sup>, by means of a Systematic Literature Review for DM and a Narrative Review for IC. The second stage was required to analyse in depth the practice of DM and to outline its general characteristics; these provided the basis on which to define a first IC structure proposal for DM. The third stage was dedicated to member checking with some of the research participants in relation to the first IC proposal. The fourth stage involved the development of the final IC based on the results of the co-validation and the results of the Systematic Literature Review on DM and the Narrative Review on IC. The fifth and final stage was required for testing the practical use of the IC structure.

### 3.3. Data collection and method of analysis

Two main tools were used for data collection: in depth semi-structured interviews and focus groups. To discover in more depth the dimension of the practical narration of the managers' experience, two specific operating strategies were incorporated into the interviews: instructions to a substitute and critical incident. *Instructions to a substitute* is a strategy borrowed from the *interviewing a substitute* technique and

is used particularly in the study of working practices. It involves the interviewee being asked to provide the interviewer with all the information and instructions that they would give to their hypothetical double, so that the latter could replace them for a day. It allows access to practice trends and also explores aspects relating to morality, legislation and meaning<sup>200</sup>.

The same instructions were adopted for the research herein, specifying, however, that the substitution would take place for a longer period in order to make the formulation of instructions easier.

The *critical incident* technique can be defined, from the intercultural point of view, as the preparation of

---

<sup>199</sup> P. Sorzio, *La Ricerca Qualitativa: Problemi e Metodi in Educazione*, Carocci, Roma 2005.

<sup>200</sup> C. Sità, *Indagare l'Esperienza. L'Intervista Fenomenologica nella Ricerca Educativa*. Carocci, Roma 2012, p. 53.

brief descriptions of situations where there is a communication misunderstanding arising from the meeting of two different cultural systems. Each description of the 'incident' contains enough information to identify the situation, describe what happened and hopefully encourage reflection on the feelings and reactions of the parties involved. They can be seen as a set of procedures for collecting direct observations of human behaviour<sup>201</sup>.

The focus groups were used as the main data collection tool aimed at co-validating results or interpreting the results of the test stage.

For analysing the data the qualitative content analysis was chosen as main method. The qualitative content analysis is a «set of techniques for the systematic analysis of texts of many kinds addressing not only manifest content but also the themes and core ideas found in texts as primary contents»<sup>202</sup>.

Following steps were carried out to analyse the data: 1. complete transcription of recorded interviews; 2. definition of macro-areas for the analysis of DM practice. The definition of macroareas was a guide, and not a rigid scheme in order to avoid the drop of important data; 3. Definition of the macro-areas as point of reference for the recognition of IC. The most common elements in the literature that compose IC represented the areas of investigation (attitudes, knowledges, skills, and the role of work environment); 4. First analysis, and first categorisation process with the use of NVivo software focused on DM practice; 5. second analysis to refine the categories, and to create the sub-categories. This process generated 26 categories of analysis; 6. third analysis to identify the elements of IC from the 26 categories. 59 description categories have been identified; 7. fourth analysis to review the entire data set in order to modify or to implement previous categories; 8. Analysis of second researcher; 9. Briefing meeting between researches for the final approval of categories that compose IC structure.

#### 4. Results

##### 4.1. The Intercultural Competence

The final Intercultural Competence structure is made up of the following five areas, each of them with specific descriptive categories: 1. area of the self; 2. area of

---

<sup>201</sup> M. Damini - A. Surian, *L'uso degli incidenti critici nella valutazione dello sviluppo delle competenze interculturali*, «Giornale Italiano Della Ricerca Educativa», (2012), 291–302, p. 292-293.

<sup>202</sup> J. W. Drisko - T. Maschi, *Content Analysis*, Oxford University Press, New York 2016, p. 85.

knowledge; 3. area of skills; 4. values, culture and corporate identity; 5. international rights on diversity in the workplace.

The areas and categories are interconnected and therefore influence each other; all elements must be present so that the competence construct can exist. Overall, the IC for Diversity Management should be interpreted in a dynamic sense, because every area is constantly progressing and evolving. Furthermore, each area must be put into practice in its professional role so that it can be acquired. This is also the outlook of Martyn Barrett, Michael Byram, Ildikò Lázár, Pascale Mompoint-Gaillard and Stavroula Philippou<sup>203</sup> on the IC for the Council of Europe, i.e. Managers do not provide theories or hypotheses, but rather reassessments and reinterpretations of their own experience, and the specificity of their theories lies in the fact that the individual components of competence must be applied in intercultural contexts and relations. For the IC structure of this research, we would adopt the approach of *practicality* and *testing* for the areas of competence so that they are, as argued by Spencer and Spencer<sup>204</sup>, genuinely predictive of an outcome or behaviour.

#### 4.1.1. *Area of the self*

The units of text found in the data analysis relate to dimensions that, in the literature, are regarded by the authors mainly as attitudes<sup>205</sup> or as dimensions relating to personality or the self<sup>206</sup>. With regard to the characteristics of the units of analysis, a dimension called the area of the self was created, made up of two areas: attitudes and self-awareness. The name of the dimension was borrowed from the interactive IC model of Agostino Portera<sup>207</sup> representing a composite area of different elements that are connected to each person's self. In this model, the area of the self can fuel the growth of competence, in accordance with different models

---

<sup>203</sup> M. Barrett et al., *Developing Intercultural Competence through Education*, Council of Europe 2013.

<sup>204</sup> L.M. Spencer - S.M. Spencer, *Competenza nel Lavoro: Modelli per una Performance Superiore* (7.ed.). Franco Angeli, Milano 1993.

<sup>205</sup> A. Portera, *Manuale di Pedagogia Interculturale: Risposte Educative nella Società Globale*, cit.; D. K. Deardorff, *The Sage Handbook of Intercultural Competence*, cit.; A. Fantini, *A central concern: Developing Intercultural Competence*, cit.; M. Barrett et al., *Developing Intercultural Competence through Education*, cit.

<sup>206</sup> B. Hunter - G. P. White - G. C. Godbey, *What Does It Mean to Be Globally Competent?*, «Journal of Studies in International Education» 10, 3 (2006), 267–285; A. Bird - M. J. Mendenhall Stevens - G. Oddou, *Defining the content domain of intercultural competence for global leaders*, «Journal of Managerial Psychology» 25, 8 (2010), 810–828; M. Santerini, *Intercultural Competence Teacher-Training Models: the Italian Experience*, cit.

<sup>207</sup> A. Portera, *Neoliberalismo, Educazione e Competenze Interculturali*, cit.

in the literature, where this area is placed as the fundamental requirement for accessing other components<sup>208</sup>.

#### 4.1.2. The area of attitudes

The categories emerging from the data analysis represent a specific area that can be defined as the dimension of stable internal orders that Michele Pellerey<sup>209</sup> defines as non-occasional personal characteristics that guide, order and urge the person to act in a certain way.

Dimension of attitudes	Understanding The Person; Listening; Respect; Empathy; Openness; Irony; Sensitivity; Decentralisation; Suspension Of Judgement; Patience; Humility; Flexibility; Hospitality; Curiosity.
------------------------	--

#### 4.1.3. The area of self-awareness

The name of the category was borrowed from the Global Leader IC model of Allan Bird, Mark Mendenhall, Michael J. Stevens and Gary Oddou<sup>210</sup> and refers to the degree of awareness of weaknesses, interpersonal skills and own values. It also refers to how past experiences have reshaped one's current self and the impact of one's values and behaviours on interpersonal relationships. Self-awareness thus lies within the macro-area of the self but deviates from attitudes on account of the practice required in terms of the self-reflection, awareness and reassessments needed to highlight the particular parts of the self which are essential for intercultural management<sup>211</sup>.

Dimension of self-awareness	Awareness Of Own Prejudices; Awareness Of Own Problem Areas; Facing Challenges; Challenging Oneself; Reassessing Experience To Implement Competence; Awareness Of The Cultural Self.
-----------------------------	--

<sup>208</sup> A. Portera, *Manuale di Pedagogia Interculturale: Risposte Educative nella Società Globale*, cit; Deardorff, *The Sage Handbook of Intercultural Competence*, cit.; B. Hunter - G. P. White - G. C. Godbey, *What Does It Mean to Be Globally Competent?*, cit.

<sup>209</sup> M. Pellerey, *Le competenze Individuali e il Portfolio*, La Nuova Italia, Firenze 2004.

<sup>210</sup> A. Bird - M. J. Mendenhall Stevens - G. Oddou, *Defining the content domain of intercultural competence for global leaders*, «Journal of Managerial Psychology» 25, 8 (2010), 810–828.

<sup>211</sup> B. Hunter - G. P. White - G. C. Godbey, *What Does It Mean to Be Globally Competent?*, cit.; M. Santerini, *Intercultural Competence Teacher-Training Models: the Italian Experience*, cit.

#### 4.1.4. Skills

Skills in the working environment can be defined as the «ability to perform a certain physical or mental task»<sup>212</sup>. With regard to IC, it is considered appropriate to associate skills with the notion of a complex act which is not limited to the execution of specific tasks but requires the ability to deal with uncertainty, innovation and complexity<sup>213</sup>.

The area of skills is the one with the greatest number of categories and highlights managers' disposition towards practical action in management. The analysis yielded categories that characterise the intercultural approach primarily as the search for shared perspectives, dialogue and comparison, and the reduction of prejudice and stereotypes, as argued in the literature. Many other categories may however appear necessary in the manager's knowing how to act, regardless of DM. The decision to include them in the area of competence arises from the need to emphasise those parts which, although inherent in the role of the manager, contribute to make DM management more effective.

Dimension of skills	Give Value And Attention To People; Include People; Manage Conflicts; Give Value To Diversity; Recognise The Strengths Of Workers; Recognise And Manage Problem Areas And The Context Of The Person; Encourage Workers To Reflect; Integrate Others' Point Of View; Observation; Mediation; Comparison And Dialogue; Manage Diversity By Overcoming Issues; Get People Involved; Give Positive Examples; Seek Out Shared Perspectives And Meaning; Transparency And Clarity; Encourage Workers To Put Encourage Workers Understand The Point Of View Of Others; Manage Discrimination; Increase Others' Motivation; Reduction And Management Of Prejudice Or Stereotypes; Change Your Vision; Manage Your Own And Others' Emotional Dimension; Give Value To The Group In Diversity Management And Inclusion Practice.
---------------------	---

<sup>212</sup> L.M. Spencer - S.M. Spencer, *Competenza nel Lavoro: Modelli per una Performance Superiore*, cit. , p. 32

<sup>213</sup> Guy Le Boterf quoted in M. Pellerey, *Le competenze Individuali e il Portfolio*, cit.

#### 4.1.5. Knowledge

In the context of work, 'knowledge' generally refers to knowledge derived from study, experience or observation and understanding how things work<sup>214</sup>, and should include the ability to act on the basis of the acquired concept<sup>215</sup>.

The knowledge dimension was the most difficult to detect, because management practice tends to be focused instead on the area of the self and on knowing how to act. The main problem in identification was discerning, in the narration of the manager's experience, which aspects of knowledge contribute to the competence construct. Some categories are discernible in various IC studies, especially communication, knowledge of at least one foreign language or the understanding of the cultural references of others. The latter category seems to refer to the dimension of a knowledge of the culture on a deeper level, beyond its superficial aspects<sup>216</sup>.

For the final structure, this area was completed with categories that are fundamental in the literature. The first is the communication category, which in the analysis of the managers' experience focuses specifically on aspects linked to verbal communication and one's ability to be flexible and adapt to the interlocutor in this regard. This perspective needs to be complemented with a more systemic approach and must be able to support the necessary complexity of communication in intercultural contexts, especially given the importance of communication for managers. Another factor that should be taken into account in this regard is the knowledge of references of the cultural self, which is associated with the knowledge of the social, political and historical references that shape one's culture<sup>217</sup> and provide deeper awareness of one's own and others' cultural context.

Knowledge	Communication; Knowing The Cultural References Of Others; Knowing One Or More Foreign Languages; Knowledge Of Dynamics Of Relationships; Knowledge Of References Of The Cultural Self.
-----------	--

<sup>214</sup> M. Pellerey, *Le competenze Individuali e il Portfolio*, cit.

<sup>215</sup> L.M. Spencer - S.M. Spencer, *Competenza nel Lavoro: Modelli per una Performance Superiore*, cit., p. 32.

<sup>216</sup> D. K. Deardorff, *The Sage Handbook of Intercultural Competence*, cit.

<sup>217</sup> B. Hunter - G. P. White - G. C. Godbey, *What Does It Mean to Be Globally Competent?*, cit.

#### 4.1.6. *Values, culture and corporate identity*

An important dimension that emerged in the data analysis is the role of the reference values, culture and corporate identity of the manager. The values deriving from the identity and culture of the company are essential references that guide the practical action of managers and appear to influence them in the management of diversity. These values would be accounted for both in the area of knowledge, in terms of awareness, and in the area of skills, by virtue of their ability to use them in daily practice. However, it was decided to indicate them separately because it is a dimension that becomes quite important in the practice of managers and characterises the context in which they operate. In terms of symbolic interactions<sup>218</sup>, the relationship between managers, values, culture and corporate identity is very strong and influences subsequent relationships between them and the people they supervise. Values are also part of the human identity of the individual, as well as of groups and organisations<sup>219</sup>. It was decided not to identify the constituent categories of this area, as each organisational context has its own identity, culture and values. The area should act as a reference that takes shape according to the individual characteristics of each organisation's practical work.

#### 4.1.7. *Perspectives on national and international rights on diversity in the workplace*

A perspective that systemically includes the intercultural approach should therefore integrate corporate values with what emerges from the provisions for nationally and internationally recognised rights on diversity in the workplace. Historically, it has been seen that in society they play an essential role in promoting equality, parity and inclusion also in the workplace. By way of example, we could mention the role of the Civil Rights Acts in the United States or the Universal Declaration of Human Rights, or all the European Union regulatory provisions, or UN recommendations, particularly ILO regulations on managing diversity in the workplace. The inclusion of a reference to value provisions resulting from the recognition of international rights reaffirms that a common value basis for diversity is necessary in a society marked by pluralism and multiculturalism<sup>220</sup>.

---

<sup>218</sup> H. Blumer, *La metodologia dell'interazionismo simbolico* (Rauty F. trad.), Armando Editore, Roma 1969.

<sup>219</sup> J.S. Gundara, *Interculturalism, Education and Inclusion*, Paul Chapman Publishing Ltd, Londra 2000.

<sup>220</sup> *Ibidem*.

Perspectives on national and international rights on diversity in the workplace	Italian Constitution (1948); Universal Declaration of Human Rights (1948); Charter of Fundamental Rights of the European Union (2000); EU Directive No. 78 (2000); Directive No. 95 of the European Parliament and European Council (2014); UN 2030 Agenda for Sustainable Development.
---	---

#### *4.2. Testing the practical use of the IC*

In order to develop a proposal for practical use of the emerging IC structure, it is important to start from the testimonies of the managers, who have used the member checking stage to reflect on the possible role for the IC uncovered by the research. The most important functions highlighted can be summarised as the following aspects: '*a solid guideline*' (F/6); '*an evaluation or an objective evaluation method used to improve competence*' (F/3); '*a practical tool that facilitates comparison*'. (F/7); '*be able to see the evaluation of one's self*' (F/10); '*support for training*' (F/7). Starting from the suggestions of the managers, and in connection with the outcome of the empirical data analysis, the Intercultural Competence could take on a role that may include the following application areas: training; integration of corporate documents and policies such as the Charter of Diversity; assessment of intercultural leadership.

Given the prevalence of data on the IC practical use for assessment and comparison, it was decided to test its use as an assessment tool. This led to the development of a test procedure in which the model was used as a qualitative assessment tool for inclusive leadership. In accordance with the principles that see IC as dynamic, shifting and continuously evolving<sup>221</sup> the structure should not be a method for a static measurement of Intercultural Competence, but rather a tool within a system of rigorous assessment, creating opportunities for reflection and assessment on the progress and evolution of IC in practice.

The test involved the participation of 14 managers from one of the three companies in the search target. The final IC was delivered to the managers, with an explanation of the specificities of its constituent areas and categories. The individual categories were explained by providing participants with the grids shown

<sup>221</sup> D. K. Deardorff, *The Sage Handbook of Intercultural Competence*, cit.; A. Fantini, *A central concern: Developing Intercultural Competence*, in *World Learning School For International Training*, cit.; M. R. Hammer - M. J. Bennett - R. Wiseman, *Measuring Intercultural Sensitivity: The Intercultural Development Inventory*, *«International Journal of Intercultural Relations»* 27, 4 (2003), 421–443; A. Portera, *Neoliberalismo, Educazione e Competenze Interculturali*, cit.

in the previous paragraphs. Each category was supplemented with the above participants' quotations extrapolated from the research data, to help explain the definitions. An explanation tool was then created and defined as *vocabulary of category meaning*. The decision to keep the participants' quotations to explain the meaning of the categories was taken with the aim of understanding whether the managers' words would increase the clarity and ease of understanding of the category itself. An assessment was also created for the assessment of each area and the relevant categories on a 1 to 4 scale. A leading question was attached to each assessment number to guide the user's choice. The assessment was arranged so as to include the following steps: 1) self-assessment. Participants used the tools provided to assess themselves; they were to make examples, without writing them down, to support the self-assessment in order to promote deep self-reflection on the categories of analysis; 2) hetero-assessment carried out by the highest hierarchical role with the same criteria given for the self-assessment; 3) the final assessment was the result of exchange and comparison between the two assessments; participants were asked not to merely exchange scores, but to share the assessment with others and work towards a final synthesis that would help define the potential improvement objectives and the strategies to achieve them.

What emerged from the testing was as follows: 1) usefulness feedback from managers in terms of self-reflection and opportunities to help improve their performances; 2) the proposed methodology promotes exchange, dialogue and meta-reflection; 3) the use of the vocabulary of meaning with the participants' interview quotations was very much appreciated because it helps understanding the categories. With regard to problem aspects and potential for improvement it was found that: 1) the empathy and decentralisation categories required a number of clarifications. It was in fact found that there was a tendency to confuse the meanings, with participants either switching them or even recognising them as synonyms, even where the theoretical notions or more examples had been provided. Given its importance in intercultural terms, it was deemed essential to integrate the vocabulary in order to make the categories as comprehensible as possible; 2) for the dimension of values, identity and corporate culture it emerged that a reference document should be made available in which they would be made explicit so that they could be verified during the assessment; 3) the dimension of rights was mostly unknown, and the assessment was not performed because in this area everyone was in need of special training, not only in terms of theoretical and technical knowledge, but also in order to become aware of the importance of building such a legal and values framework; 4) also apply a form of peer evaluation to make the evaluation more functional and rigorous 5) the process required a rather long time for its execution, so its application should be assessed, as suggested by the participants, on an annual basis.

## 5. *Conclusions and future researches*

The DM within the organisations that participated in the research emerges as a complex activity with multiple non-linear nuances and trajectories, and can thus be identified as one of the most complex tasks of management. The research data reveals that diversity management in work environments leads managers to develop management skills that are often implicit and unconscious. The IC proposed as a final outcome of the research therefore serves to systematise the components of Competence, which are essential for diversity management. The educational perspective, however, requires an understanding of how such a research result can be used to improve practice<sup>222</sup>. From this perspective, the IC identified with the research herein becomes a tool to be used in training and consulting for organisations, designed to support managers in developing the components of competence, applying it in its entirety and with proper awareness. The distinctive complexity of both IC and DM therefore requires training actions that are capable of impacting on this complexity to effectively support managers and companies<sup>223</sup>. In the final analysis of the research, we also highlight the importance of using Intercultural Competence models, which benefits from a vast literature, to fulfil companies' practical needs in terms of strategies, tools and procedures; the literature on DM, on the other hand, appears much more lacking<sup>224</sup>. Research perspectives and priorities in intercultural education within the work environments should therefore tend more towards understanding how a construct of intercultural competence can be used to promote the effective practice of DM.

---

<sup>222</sup> L. Mortari, *Cultura della Ricerca e Pedagogia. Prospettive Epistemologiche*, Carocci, Roma 2012.

<sup>223</sup> J. E. Olsen - L. L. Martins. 2012. *Understanding Organizational Diversity Management Programs: A Theoretical Framework and Directions for Future Research*, «Journal of Organizational Behavior» 33 (2012), 1168–1187.

<sup>224</sup> C. T. Kulik, *Working Below and Above the Line: The Research-Practice Gap in Diversity Management*, «Human Resource Management Journal» 24, 2 (2014), 129–144.

## References

Alessandrini G. (a cura di), *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, Guerini e Associati, Milano 2004.

Barrett M. et al., *Developing Intercultural Competence through Education*, Council of Europe 2013.

Bird A. - Mendenhall Stevens M. J. - Oddou G., *Defining the content domain of intercultural competence for global leaders*, «Journal of Managerial Psychology» 25, 8 (2010), 810–828.

Byram M., *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon, Philadelphia, Toronto, Sydeney, Johannesburg, Multilingual Matters LtD 1997.

Blumer H., *La metodologia dell'interazionismo simbolico* (Rauty F. trad.), Armando Editore, Roma 1969.

Cohen L. - Manion L. - Bell R. - Morrison K, *Research methods in education*, Routledge, London -New York 2011.

Cox T., *Creating the Multicultural Organization: A Strategy for Capturing the Power of Diversity*, Jossey Bass, San Francisco 2001.

Damini M. - Surian A., *L'uso degli incidenti critici nella valutazione dello sviluppo delle competenze interculturali*, «Giornale Italiano Della Ricerca Educativa», (2012), 291–302.

Deardorff D. K., *The Sage Handbook of Intercultural Competence*, Sage, Thousand Oaks 2009.

Deardorff D. K., *Assessing Intercultural Competence*. «New Directions for Institutional Research» 149 (2011), 65–79.

Denzin N. - Lincoln Y., *The Sage Handbook of Qualitative Research*, Fifth ed. Sage, Thousand Oaks 2018.

De Vita L., *The Diversity Management Approach: New Implications for Gender Policies in Italy*, «Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal» 29, 8 (2010), 724–742.

Fantini A., *A central concern: Developing Intercultural Competence*, in World Learning School For International Training The Experiment In International Living. SIT Occasional Papers Series Addressing Intercultural Education, BrattleboroVermont, Training & Service School for International Training 2000.

Drisko J. W. - Maschi T., *Content Analysis*, Oxford University Press, New York 2016.

Glastra Meerman F. M. - Schedler P., *Bording Scoop of Diversity: Strategic Implications in the Case of the Netherlands*, «Relations Industrielles-Industrial Relations» 55, 4 (2000), 698–724.

Gundara, J.S., *Interculturalism, Education and Inclusion*, Paul Chapman Publishing Ltd, Londra 2000.

Harrison D. A. - Klein K. J., *What's the Difference? Diversity Constructs as Separation, Variety, or Disparity in Organizations*, «Academy of Management» 32,4 (2016), 1199–1228.

Hammer M. R. - Bennett M. J. - Wiseman R., *Measuring Intercultural Sensitivity: The Intercultural Development Inventory*, «International Journal of Intercultural Relations» 27, 4 (2003), 421–443.

Hunter B. - White G. P. - Godbey G. C., *What Does It Mean to Be Globally Competent?*, «Journal of Studies in International Education» 10, 3 (2006), 267–285.

K. Jonsen - M. L. Maznevski - S. C. Schneider, *Diversity and its not so Diverse Literature: An International Perspective*, «International Journal of Cross Cultural Management» 11, 1 (2011), 35–62.

Joshi A. - Roh H., *The Role of Context in Work Team Diversity Research: A Meta-Analytic Review*, «Academy of Management Journal» 52, 3 (2009), 599- 627.

Kamp A. - Hagedorn-Rasmussen P., *Diversity Management in a Danish Context: Towards a Multicultural or Segregated Working Life?*, «Economic And Industrial Democracy» 25, 4 (2004), 525-554.

Klein K. J. - Harrison D. A., *What's the Difference? Diversity Constructs as Separation, Variety, or Disparity in Organizations*, «Academy of Management Review» 32, 4 (2007), 1199–1228.

Krippendorff, K. *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. Sage, Thousand Oaks, 2004.

Kulik C. T., Working Below and Above the Line: The Research-Practice Gap in Diversity Management, «Human Resource Management Journal» 24, 2 (2014), 129–144.

Mor Barak M. E., *Managing Diversity: Toward a Globally Inclusive Workplace* (2nd ed.), Sage, Thousand Oaks 2011.

Mor Barak M. E., *Inclusion is the Key to Diversity Management, but What is Inclusion?*, Human Service Organizations Management, Leadership and Governance 39, 2 (2015), 83–88.

Mortari, L. *Cultura della Ricerca e Pedagogia. Prospettive Epistemologiche*, Carocci, Roma 2012.

Olsen J. E. - Martins L. L.. *Understanding Organizational Diversity Management Programs: A Theoretical Framework and Directions for Future Research*, «Journal of Organizational Behavior» 33 (2012), 1168–1187.

Pellerey M., *Le competenze Individuali e il Portfolio*, La Nuova Italia, Firenze 2004.

Podsiadlowski A. D. et al., *Managing a Culturally Diverse Workforce: Diversity Perspectives in Organizations*, «International Journal of Intercultural Relations» 37, 2 (2013), 159–175.

Portera A., *Manuale di Pedagogia Interculturale: Risposte Educative nella Società Globale*, Editori Laterza, Roma – Bari 2013.

Portera A., *Neoliberalismo, Educazione e Competenze Interculturali*, Franco Angeli, Milano 2017.

Santerini M., *Intercultural Competence Teacher-Training Models: the Italian Experience. Educating Teachers for Diversity*. Meeting the Challenge, OECD Publications 2010.

Sità C., *Indagare l'Esperienza. L'Intervista Fenomenologica nella Ricerca Educativa*, Carocci, Roma 2012.

Simons T. - Hope Pelled L. - Smith K. A., *Making Use of Difference: Diversity, Debate, and Decision Comprehensiveness in Top Management Teams*, «Academy of Management Journal» 42, 6 (1999), 662–673.

Shen J. A. -D'Netto C. B. - Monga M., *Managing Diversity through Human Resource Management: an International Perspective and Conceptual Framework*, «The International Journal of Human Resource Management» 20, 2 (2009), 235-251.

Shen D'Netto J., B. - Tang J., *Effects of Human Resource Diversity Management on Organizational Citizen Behaviour in the Chinese Context*, «International Journal of Human Resource Management» 21,12 (2010), 2156-2172.

Sorzio P., *La Ricerca Qualitativa: Problemi e Metodi in Educazione*, Carocci, Roma 2005.

Spencer L.M. - Spencer S.M., *Competenza nel Lavoro: Modelli per una Performance Superiore* (7.ed.), Franco Angeli, Milano 1993.

Thomas R. R., *From Affirmative Action to Affirming Diversity*, «Harvard Business Review» 68, 2 (1990), 107– 117.

Van Knippenberg D. - Schipper M. C., *Work Group Diversity*, «Annual Review of Psychology» 58 (2007), 515–541.

Weber R., *Basic Content Analysis* (2nd ed.), Sage, Thousand Oaks 1990.

Yang Y. - Konrad A. M., *Understanding Diversity Management Practices: Implications of Institutional Theory and Resource-Based Theory*, «Group & Organization Management» 36, 1 (2011), 6–38.

Amelia Broccoli

In costante dialogo con sé stesso. Democrazia e  
*paideia* nell'*Apologia di Socrate* platonica

*Uno stato che rimpicciolisce i suoi uomini  
perché possano essere strumenti più docili nelle sue mani,  
anche se a fini benefici, scoprirà che con dei piccoli uomini  
non si possono compiere cose veramente grandi*

J.S. Mill, *Saggio sulla libertà*

Ha scritto Hannah Arendt che «d'abisso tra filosofia e politica si apre storicamente con il processo e la condanna di Socrate, che nella storia del pensiero politico rappresenta un punto di svolta analogo a quello rappresentato dal processo e dalla condanna di Gesù nella storia della religione»<sup>225</sup>. Un giudizio fulmineo e sferzante, questo, che rischia di apparire come una sentenza, secondo lo stile non infrequente nell'argomentare della filosofa tedesca<sup>226</sup>.

Difficile negare che la sua personalissima lettura della vicenda socratica tradisca l'intenzione di rivolgersi all'antichità classica con sguardo che non intende piegarsi alle regole della filologia e della ricostruzione storica. Arendt muove infatti dall'esigenza di fare i conti con la sua pesante contemporaneità, scavando nei temi a lei più cari come quelli del *consenso*, del *conformismo*, della *resistenza etica* del singolo davanti al potere. Certamente, com'è stato acutamente osservato, la filosofa non decide di interpretare Socrate come storica della filosofia, ma di ragionare *con*

---

<sup>225</sup> H. Arendt, *Socrate*, Raffaello Cortina, Milano 2015, p. 25.

<sup>226</sup> Per il confronto tra Socrate e Gesù a cui fa riferimento Arendt, rinviamo in via del tutto esemplificativa a R. Penna, *Gesù e Socrate. Cultura greca e impronta giudaica*, EDB, Bologna 2014.

Socrate e *mediante* Socrate, cercando una risposta alla «sua esigenza di ripensare la condizione umana e la politica alla luce di una sospetta complicità fra la catastrofe totalitaria e la tradizione inaugurata da Platone»<sup>227</sup>.

Ciò che davvero le interessa è cogliere nella figura di Socrate le tracce di un'apertura morale resa possibile dalla ribellione pacifica del singolo di fronte all'ingiustizia della *polis*. Un singolo che non smette mai di dialogare, con gli altri e con sé stesso, per tenere fede alla sua missione educativa e morale. «Solo chi sa vivere con se stesso - sostiene Arendt - è capace di vivere con gli altri. Il sé è l'unica persona da cui non posso separarmi, che non posso lasciare solo, a cui sono saldato. Per questo “è molto meglio essere in disaccordo con il mondo intero che, essendo uno, essere in disaccordo con me stesso”»<sup>228</sup>.

L'obbligo di coerenza con il proprio *daimon*, in altri termini, impone di assumere su di sé il carico di una responsabilità morale che riesca ad ignorare la pressione sovra-adattativa della *polis* e consenta di spezzare le catene del conformismo. Responsabilità che fa di Socrate l'emblema dell'individuo che ha saputo coniugare *logos* e *bios*, trasformando la sua vita in una incessante attività etopoietica in grado di contrastare gli eccessi del potere.

Si tratta di una questione ampiamente trattata da Platone, forse il punto d'avvio di tutta la sua teorizzazione etico-politica. È nell'*Apologia di Socrate* che il contrasto tra singolarità e molteplicità si pone con sentita drammaticità, sia da un punto di vista politico che teoretico.

La questione è assai nota. La vicenda del processo e della morte del maestro induce Platone a chiedersi come possa uno Stato che si proclama “giusto” condannare un uomo come Socrate. La sua immeritata condanna, pertanto, costringe il filosofo a confrontarsi sin dall'inizio con la contraddizione del rapporto tra unità e molteplicità e a scontrarsi duramente con l'esperienza del conflitto<sup>229</sup>.

Nell'*Apologia di Socrate*, che qui ci proponiamo di esaminare, sono già contenuti in *nuce* tutti gli elementi che confluiranno nel suo ideale politico ed educativo: da una parte, la critica della democrazia e della mancanza di radicamento etico ed ontologico della cultura sofistica, che ne costituisce l'anima; dall'altra, la prima enucleazione di un progetto politico nuovo, in cui la convivenza umana sia sorretta da un impianto filosofico e paideutico rifondato su basi più certe.

Corre naturalmente l'obbligo di avvertire che la nostra interpretazione del dialogo sarà meno audace di quella di Hannah Arendt, alla cui intelligenza acuta e brillante forse si perdonà anche la mancanza di acribia filologica. Noi non possediamo né il suo talento né i suoi raffinati strumenti concettuali, pertanto riteniamo doveroso non perdere il contatto con la pagina platonica, lasciando aperta

<sup>227</sup> A. Cavarero, *Il Socrate di Hannah Arendt*, in H. Arendt, *op. cit.*, p. 74.

<sup>228</sup> H. Arendt, *op. cit.*, 42.

<sup>229</sup> Cfr. F. Adorno, *Introduzione a Platone*, Laterza, Roma-Bari 1978.

l'eventualità che il lettore di queste brevi note possa decidere, del tutto soggettivamente, se rintracciare marcate differenze o impreviste similitudini con l'orizzonte temporale della nostra contemporaneità<sup>230</sup>.

Anche per tale ragione, sembra necessario dar conto della particolare temperie storico-politica in cui la complessa vicenda socratica viene a dipanarsi. Senza di essa, forse, il pensiero di Platone avrebbe seguito tutt'altra curvatura.

## 1. *Giustizia e ordinamento democratico*

«A parte, o cittadini, il buon nome della città, neanche mi pare giusto premere sul giudice con preghiere, e con preghiere tentare di sfuggire alla condanna; bensì istruirlo e persuaderlo. Perché non per questo siede il giudice, per far grazie del giusto, ma per giudicare il giusto; né egli ha giurato di far grazia a chi gli paia, ma che farà giustizia secondo le leggi»<sup>231</sup>.

Queste le parole pronunciate da Socrate davanti al tribunale popolare che dovrà giudicarlo. Chiamato a difendersi da accuse gravissime - corruzione dei giovani, empietà, introduzione di nuove divinità al posto di quelle cittadine - è costretto a presentarsi in tribunale e, davanti a un centinaio di giudici popolari, pronuncia un discorso in difesa di sé stesso.

Nel periodo in cui si svolge il processo (nel 399 a. C.) la costituzione democratica di Atene prevede che le questioni riguardanti la giustizia vengano trattate da istituti appositamente costituiti, i *tribunali popolari*: l'accusatore propone la pena da infliggere al presunto colpevole e lascia all'accusato la facoltà di difendersi (da solo o con l'aiuto di un avvocato), proponendo una pena alternativa; la giuria si trova così a dover scegliere tra due diverse proposte, ed emette il suo verdetto in base al maggior grado di persuasività delle richieste avanzate<sup>232</sup>.

Nel caso di Socrate tutto avviene in un solo giorno. Meleto, l'accusatore ufficiale, propone la pena capitale, ritenendo che l'accusato sarebbe fuggito per evitare la morte. Ma questo non accade perché Socrate accetta il verdetto e, nel

---

<sup>230</sup> A parziale giustificazione del nostro perdurante interesse per l'antichità, rinviamo alle note considerazioni di Martha C. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, il Mulino, Bologna 2011.

<sup>231</sup> Platone, *Apologia di Socrate*, 35 c 1-6, Laterza, Roma-Bari 1996.

<sup>232</sup> Cfr. F. Gschmitzler, *Storia sociale dell'antica Grecia*, il Mulino, Bologna 1988. Alcuni spunti utili per la comprensione del processo e delle sue modalità di svolgimento si possono ancora trarre dalla lettura di un vecchio saggio, forse non del tutto superato, di M. Alsberg, *Il processo a Socrate alla luce della giurisprudenza e psicologia moderne*, Cedam, Padova 1931.

corso della sua arringa inasprisce i giurati proponendo una “contro-pena” così esageratamente in suo favore da essere respinta.

Ma in che modo viene applicata la legge all’interno dei tribunali nell’Atene democratica del IV secolo? E qual è il grado di affidabilità dei verdetti da essi emessi?

Si tratta di una questione cruciale, almeno secondo Platone, la cui posizione politica è piuttosto articolata. «È certo - come ha ricordato Mario Vegetti - che in ogni formazione sociale ordinata gerarchicamente si pone la questione di legittimare o giustificare l’esercizio del potere»<sup>233</sup>. Ebbene, questa legittimazione appare difficile anche perché la società e la cultura greca appaiono contrassegnate da un sistema di assenze che contribuiscono a generare una palese crisi di sovranità: assenza di un apparato statale centralizzato, di autorità sacerdotali riconosciute come tali, di Libri di natura sacra o ispirazione divina<sup>234</sup>.

Questo spiega l’ambivalenza della posizione platonica: pur essendo fondamentalmente antidemocratico, il suo giudizio assume spesso sfumature differenti, e si fa a volte più aspro, altre volte più indulgente e pacato<sup>235</sup>.

Tuttavia, non è escluso che uno dei motivi di ostilità nei confronti della democrazia sia da rintracciare nell’associazione che Platone stabilisce tra il ritorno al governo dei democratici e la morte di Socrate, avvenuta nel 399 a. C. È infatti da questo avvenimento che prende avvio la sua teorizzazione politica e, soprattutto in tale circostanza, la critica del governo democratico si struttura in maniera puntuale e decisa.

Nella ricostruzione che della vicenda fa Platone le cose sono viste in modo molto chiaro: un governo democratico che si dichiara giusto non può condannare a morte un uomo di alto profilo morale come Socrate<sup>236</sup>. E se lo fa, come è accaduto, vuol dire che qualcosa non funziona nei suoi fondamenti etici e teoretici. Vuol dire che la giustizia, così come viene amministrata nei tribunali democratici, è solo un pallido surrogato della vera idea di giustizia ed è un’arma di potere utilizzata in modo spregiudicato da chi è politicamente più forte.

---

<sup>233</sup> M. Vegetti, *Chi comanda nella città. I Greci e il potere*, Carocci, Roma 2017, p. 10.

<sup>234</sup> Cfr. *ivi*, pp. 10-19.

<sup>235</sup> Sulla critica platonica alla democrazia il rinvio e a A. Capizzi, *Il “mito di Protagora” e la polemica sulla democrazia* in «La cultura», 8, 1970, pp. 552-571. Per una lettura certamente più estrema rinviamo all’ormai classico K. Popper, *La società aperta e i suoi nemici. Platone totalitario*, Armando, Roma 1981, vol. 1.

<sup>236</sup> Sulla figura di Socrate la bibliografia è naturalmente molto estesa. Tra i moltissimi riferimenti al riguardo, suggeriamo di far riferimento al più recente volume di M. Michela Sassi, *Indagine su Socrate. Persona, filosofo, cittadino*, Einaudi, Torino 2015; e ai classici di H. Meier, *Socrate. La sua opera e il suo posto nella storia*, La Nuova Italia, Firenze 1978; G. Figal, *Socrate*, il Mulino, Bologna 2000; J. Burnet, *Interpretazioni di Socrate*, Vita e Pensiero, Milano 1994.

Il problema del rapporto tra giustizia e ordinamento democratico è avvertito subito da Platone come molto urgente. Sfocerà, com'è noto, nella *Repubblica*, il dialogo della maturità, in cui all'elaborazione di un personale progetto politico ed educativo si affiancherà la stigmatizzazione, questa volta durissima, della democrazia ateniese.

Tuttavia, dall'intreccio delle opinioni platoniche trapelano, quasi inaspettatamente, posizioni di maggior apertura. Nella *Lettera VII*, ad esempio, i toni piuttosto stemperati con cui viene ripercorsa la vicenda della morte di Socrate sono abbastanza inconsueti. L'ultima riflessione di Platone sulla vicenda socratica - vicenda umana, oltre che politica e filosofica - viene qui condotta con armi meno affilate, quasi con distacco e imparzialità<sup>237</sup>.

Si può dedurre che, almeno nella *Lettera VII*, Platone non ritenga di dover criticare la costituzione democratica in quanto tale, ma solo il comportamento di quei singoli democratici che hanno fatto un uso distorto dei loro privilegi politici. O meglio: che hanno potuto compiere un atto così ingiusto, pur agendo secondo la legge democratica. Infatti l'accusa a Socrate trova la sua ragion d'essere proprio nella possibilità (democraticamente prevista) di intentare un regolare processo verso qualunque privato cittadino. Da un punto di vista formale il procedimento è quindi ineccepibile. Ma gli accusatori stravolgono la verità e imputano a Socrate colpe non commesse.

Da qui, naturalmente, nasce l'indignazione di Platone. E da questo particolare contesto storico, collocato nel quadro più ampio della democrazia ateniese del IV secolo, prende avvio la sua riflessione politica, etica e teoretica.

Inoltre, se è vero, come è stato autorevolmente sostenuto, che tutto il pensiero platonico è fortemente innervato da finalità di tipo educativo, non si possono trascurare gli effetti di rifrazione che tale clima politico ha sulla sua teorizzazione pedagogica: la morte di Socrate e la crisi delle istituzioni democratiche della *polis* producono in Platone un forte anelito riformatore, che lo porterà ad ideare uno stato nuovo retto da filosofi-educatori<sup>238</sup>.

Questo l'itinerario che ci pare già delineato nel dialogo platonico. Ma come si sviluppa la sua proposta paideutica nel terreno politico della città greca? E che relazione esiste tra la morte di Socrate, l'ideale educativo platonico e l'ordinamento democratico dell'Atene del IV secolo a.C.?

Stando alle parole di Socrate, il comportamento dei giudici non è sempre trasparente. Innanzitutto, non è difficile notare l'enfasi con cui nel passo appena citato i concittadini vengono richiamati a tutelare «il buon nome della città». È

<sup>237</sup> Cfr. Platone, *Lettera VII*, 325 b 7-8. Per le citazioni delle opere di Platone, quando non diversamente indicato, si farà riferimento a G. Reale (a cura di), Platone, *Tutti gli scritti*, Rusconi, Milano 1991.

<sup>238</sup> Cfr. il classico volume di J. Stenzel, *Platone educatore*, Laterza, Bari 1966.

abbastanza probabile che qui, come spesso accade, Socrate sia ironico: la reputazione e i costumi della città di Atene sono infatti particolarmente decaduti. Tuttavia, il legame con la comunità cittadina è posto in primo piano, quasi fosse un richiamo a non trascurare il vincolo con il corpo compatto della cittadinanza, che in passato ha costituito la vera forza della *polis* ateniese.

Ma più evidente ancora è il vigore con cui Socrate sottolinea il carattere di frequente aleatorietà dell'operato dei giudici. Poiché ammonisce a non utilizzare l'arma della persuasione e della preghiera per sfuggire alla condanna, è lecito dedurre che non di rado i giudici si siano lasciati pregare e persuadere. E ancora, dal momento che è quasi costretto a ricordare che i giudici non devono concedere favori per simpatie personali, si può facilmente ritenere che le sentenze e i verdetti da questi emanati non siano sempre stati obiettivi e al di sopra delle parti.

I giudici, continua Socrate, devono amministrare la giustizia secondo le leggi. Devono essere imparziali ed applicare i regolamenti previsti dalla costituzione. D'altronde, proprio per questo è nato il diritto greco, per tutelare gli uomini con garanzie certe e immutabili. Esso non è scaturito da comandamenti emanati dalla divinità, come già dicevamo, ma dal tentativo, del tutto umano, di costruire un insieme di norme utili per la convivenza civile.

Lo storico Oswyn Murray ha ricostruito attentamente i passaggi che hanno segnato la nascita dell'ordinamento giuridico greco e il suo originarsi dalla tradizione delle procedure arbitrali descritte da Omero ed Esiodo<sup>239</sup>. Durante il periodo omerico è l'*Aeropago*, l'assemblea di nobili e saggi, ad avere la funzione di tribunale penale. In seguito, come vedremo più oltre, si accresce enormemente il ruolo delle giurie popolari.

Nel IV secolo l'attività dei tribunali è organizzata secondo modalità rigide, ma ancora poco elaborate. Mancano, ad esempio, veri e propri avvocati di professione. Tranne che per gli accusati particolarmente inesperti nell'arte oratoria, ognuno si difende da sé, pronunciando la propria apologia davanti alla giuria, come fa Socrate. Il verdetto è inappellabile e non esiste alcun tipo di "garanzia giuridica" per accusati o condannati. Il giudizio popolare è considerato sovrano, e i rischi di demagogia,

<sup>239</sup> Cfr. O. Murray, *La Grecia delle origini*, il Mulino, Bologna 1980, specialmente nel capi-tolo XI, dedicato ad Atene e alla giustizia sociale. Su questi stessi temi rinviamo anche a: M. Bonazzi, *Atene, la città inquieta*, Einaudi, Torino 2017; K. Rosen, *Il pensiero politico dell'antichità*, il Mulino, Bologna 1999; C.H. Mellwain, *Costituzionalismo antico e moderno*, il Mulino, Bologna 1990. Sull'esistenza di un sistema di amministrazione della giustizia in epoca omerica, vedi E. Cantarella, *Itaca. Eroi, donne, potere tra vendetta e diritto*, Feltrinelli, Milano 2002. Per una rilettura del tema dei diritti nel mondo antico, soprattutto in relazione al contesto romano, si può utilmente consultare M. Bettini, *Homo sum. Essere "umani" nel mondo antico*, Einaudi, Torino 2019. Si rinvia, inoltre, al classico di M. Polenz, *La libertà greca*, Paideia, Brescia 1963, in cui vengono ricostruiti i concetti di *uguaglianza* e *libertà* nell'ambito della democrazia greca. Rispetto al diritto romano è più simile all'idea di *lex* che non a quella di *ius*, perché nel mondo greco manca l'idea di legge di natura. Il governo, in altre parole, non è legittimato da alcuna legge naturale che si possa considerare assoluta e universale.

come avverte Platone, non sono pochi. Eppure il ruolo dei tribunali popolari è un aspetto essenziale della democrazia del IV secolo. In un certo senso, a ciò si riduce la partecipazione del *demos* alla vita pubblica.

Va detto però che il ruolo così esteso delle giurie popolari è l'aspetto più vistoso di un tipo *nuovo* di democrazia, quella del IV secolo. Il suo passato e il suo prendere forma nell'Atene dei secoli precedenti hanno in origine ben altra fisionomia.

Una delle descrizioni più belle ed eloquenti della democrazia greca e della sua forma democratica nel periodo di massimo splendore è quella proposta da Pericle, lo stratega che ha contribuito alla rinascita di Atene nel periodo classico. Non è qui il caso di soffermarci a lungo sul noto *Epitafio* da lui pronunciato, ma vale forse la pena di riportarne un passo assai significativo: «Riuniamo in noi la cura degli affari pubblici insieme a quella degli affari privati, e se anche ci dedichiamo ad altre attività, pure non manca in noi la conoscenza degli interessi pubblici. Siamo i soli, infatti, a considerare non già ozioso, ma inutile chi non se ne interessa [...]. Concludendo, affermo che tutta la città è la scuola della Grecia»<sup>240</sup>.

Quello che qui ci interessa osservare è soprattutto il ruolo che l'educazione esercita nell'elaborazione di un sentimento di appartenenza al comune ideale civile. I fattori che vi hanno contribuito sono sicuramente molteplici, ma è sin dall'inizio evidente che lo sviluppo della *polis* è connesso ad un saldo impianto di tipo educativo, e che questo ha accompagnato e sorretto il sorgere della democrazia greca.

Ecco, dunque, l'obiettivo di Pericle: educare con l'esempio, e far percepire ai suoi cittadini il senso di comune appartenenza ad una comunità che possa fungere da modello per il resto della Grecia. Più che suggerire ideali lontani dalla realtà, e per questo difficilmente raggiungibili, Pericle scruta nelle pieghe della vita quotidiana, pubblica e privata, alla ricerca di comportamenti adottabili perché più vicini. E in tal modo lavora per irrobustire il sentimento di legame orgoglioso con l'intera comunità. Così, con questa perfetta corrispondenza tra vita democratica cittadina ed educazione alla democrazia l'obiettivo può darsi raggiunto. E su tale

---

<sup>240</sup> Tucidide, *op. cit.*, II, 40, 2-3. Assai interessante è anche la descrizione che Pericle propone della sua democrazia, quasi a sollecitare il senso di appartenenza e orgoglio degli Ateniesi per la loro città: «Abbiamo una costituzione che non emula le leggi dei vicini, in quanto noi siamo più d'esempio ad altri che imitatori. E poiché essa è retta in modo che i diritti civili spettino non a poche persone, ma alla maggioranza, essa è chiamata democrazia: di fronte alle leggi, per quanto riguarda gli interessi privati, a tutti spetta un piano di parità, mentre per quanto riguarda la considerazione pubblica nell'amministrazione dello stato, ciascuno è preferito a seconda del suo emergere in un determinato campo, non per la provenienza da una classe sociale ma più per quello che vale», *ivi*, II, 37, 1.

corrispondenza il circolo sembra chiudersi: a questo punto la *polis* greca è ormai perfettamente strutturata come «impresa educativa collettiva»<sup>241</sup>.

Ideale civico ed educazione vengono così a saldarsi in uno speculare incrocio di finalità. Atene, osserva Vegetti «è insieme il soggetto e l'oggetto, il luogo di produzione e il referente, di quella ideologia della città che agisce immediatamente anche [...] da potente fattore educativo: non c'è *polis* senza educazione e non c'è educazione senza *polis*»<sup>242</sup>.

In questa circolarità di intenti è facile sentir risuonare l'eco dell'ideale senofonteo del buon cittadino, che rispetta le leggi, partecipa alle gare sportive e assiste alle rappresentazioni teatrali. Si tratta di un insieme di “compiti” che ha come scopo principale quello di garantire il perfetto inserimento del cittadino nel tessuto compatto della *polis* e di evitare che si creino inutili fratture tra vita individuale e strutture della città. La *polis* greca, in altre parole, ha bisogno di alimentare un circuito di mantenimento e *consenso* che le permetta di sostenersi e conservarsi nel tempo - e qui il pensiero corre ancora una volta alla lettura proposta da Hannah Arendt.

Sull'adattamento del singolo alle regole della città si è soffermato, tra gli altri, anche Paul Veyne, che parla di “militanza cittadina” come tensione etica continua. Come a dire che il cittadino è un “militare” che ha introiettato a tal punto la legge da non avvertirla come comando esterno, ma come voce interiore che lo guida spontaneamente verso l'obbedienza. Moltiplicando questo sentimento per tutti i cittadini militanti, ecco realizzato il consenso generale verso la città e le sue leggi<sup>243</sup>.

Per quanto la posizione di Veyne rischi di apparire troppo sbilanciata verso l'accentuazione del conformismo prodotto dalla *paideia* della città greca, ci pare sicuramente vero che ad un notevole grado di omologazione tale educazione non possa sfuggire. Affinché la città sia compatta e unita, è necessario che al suo interno prevalga una certa uguaglianza tra i cittadini. Ed è ancora più essenziale che questa uguaglianza sia non solo politica, ma anche etica e intellettuale.

## 2. *La democrazia tra conformismo e consenso*

Su tale omogeneità coatta dei cittadini non poteva non appuntarsi la vivace polemica di Platone. Nel *Gorgia*, ad esempio, descrive la tecnica educativa della città democratica in questo modo: «Noi plasmiamo il carattere dei migliori e dei più forti

<sup>241</sup> Cfr. M. Vegetti, *Polis classica e formazione del cittadino*, in E. Becchi (a cura di), *Storia dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 2002. Sul concetto di ‘cittadinanza’ cfr. anche G. Crifò, *Civis. La cittadinanza tra antico e moderno*, Laterza, Roma-Bari 2000.

<sup>242</sup> *Ivi*, p. 38.

<sup>243</sup> P. Veyne, *I Greci hanno conosciuto la democrazia?* in Ch. Meyer, P. Veyne, *L'identità del cittadino e la democrazia in Grecia*, il Mulino, Bologna 1998, p. 76.

tra noi - dice il sofista - prendendoli da giovani, come facciamo con i leoni da domare e, attraverso incantesimi e seduzioni, li rendiamo schiavi, dicendo loro che non bisogna avere più degli altri e che proprio questo è bello e giusto»<sup>244</sup>. In linea con la visione che Platone ha della *paideia* sofista, *educare* è dunque *plasmare*, privando i giovani della loro specifica individualità per farne esseri “istruiti” secondo le necessità cittadine.

Naturalmente, un’educazione che si serva di “incantesimi” e “seduzioni” non può che suscitare il disprezzo di Platone. Ma quando questo accade, nel IV secolo con l’ insegnamento dei Sofisti, molte cose sono cambiate: la democrazia greca è in crisi, l’educazione è ridotta a tecnica retorica, e l’armoniosa corrispondenza tra pubblico e privato si è rotta irrimediabilmente. La bella e orgogliosa descrizione periclea della città di Atene mal si adatta alla realtà concreta in cui vive Platone.

La democrazia cosiddetta “moderata” che conosce Platone si presenta come lo svuotamento di quella “radicale” del V secolo: dopo essersi imposte ed affermate in modo graduale e progressivo, le istituzioni democratiche si stabilizzano e subiscono un processo di lenta ed esiziale involuzione. La democrazia ateniese del IV secolo, stando alla puntuale ricostruzione dello storico Domenico Musti, si trasforma a poco a poco in “moderata” perché in essa il quotidiano esperimento politico, coinvolgente e radicale, che in passato ha assorbito l’intera comunità cittadina sembra interrompersi. Il tratto che ora la contraddistingue è la mancanza di tensione morale dei cittadini verso un ideale comune. Ne consegue, com’è si sarà intuito, che essa cessa di riconoscersi come l’impresa collettiva di un *demos* che sente di essere d’esempio per le altre città della Grecia.

Platone, tuttavia, è ancora più estremo. Nella sua interpretazione della democrazia lo scontro sociale non è solo pacatamente accennato, ma è violento conflitto e reale prevaricazione di un gruppo sociale sull’altro. Nella *Repubblica*, dovendo descrivere come nasce l’ordinamento democratico, afferma che questo «si instaura quando i poveri hanno la meglio, e quelli della fazione opposta, in parte sono sterminati, in parte esiliati. Coi rimanenti vengono equamente divise le cariche e i poteri, il più delle volte estraendoli a sorte»<sup>245</sup>.

La rappresentazione platonica della democrazia, almeno nel riferimento alla divisione equa delle cariche politiche e alla loro estrazione a sorte, è puntuale e veritiero. Per il resto, il suo giudizio è durissimo: la democrazia nasce con un iniziale atto di violenza da parte dei poveri contro i ricchi e non è difficile immaginare che, nella ricostruzione platonica, questo atto di prevaricazione iniziale trascinerà con sé una serie prevedibile di altre sciagure e nefandezze.

Ecco cosa fanno, sempre nella *Repubblica*, i democratici ormai giunti al governo: «Finisce che mettono al bando il pudore, chiamandolo stoltezza, che

<sup>244</sup> Platone, *Gorgia*, 483 e, Mondadori, Milano 1993.

<sup>245</sup> Id., *La Repubblica*, VIII, 557 a.

espellono la temperanza coprendola di insulti e dandole il nome di viltà; e così pure danno il benservito all'equilibrio e alla parsimonia nelle spese rappresentandoli come spilorceria e rozzezza [...]. Introducono la sopraffazione e l'anarchia, la dissolutezza e l'impudenza, agghindate di splendenti corone e con gran seguito, e così plaudendole e blandendole, chiamano buone maniere la prepotenza, libertà l'anarchia, munificenza la dissolutezza, coraggio la sfrontatezza»<sup>246</sup>.

Il quadro raffigura una società senza più regole, un mondo rovesciato in cui i valori sono completamente capovolti e in cui regnano anarchia morale e completa degenerazione della vita politica. Secondo alcuni, la posizione di Platone sarebbe di profondo realismo politico. Data la natura doppia e ambivalente dei valori etico-politici, questi ultimi sono facilmente destinati a subire uno slittamento concettuale che li vede trasformati nel loro opposto<sup>247</sup>. Inoltre, se da una parte il *demos* perde il potere di decidere delle questioni tecniche, ora affidate a politici di professione, dall'altra sembra acquisire maggiore visibilità pubblica grazie alla sua presenza determinante all'interno dei tribunali.

Il processo a Socrate sta appunto a testimoniare questa avvenuta dilatazione del potere popolare. Privo di professionalità giuridica, ma infarcito di cultura retorica di stampo sofistico, il popolo decreta la condanna a morte di Socrate, agendo nella piena legalità e in totale consonanza con i dettami dell'ordinamento democratico. Le norme prevedono che sia proprio il *demos* a decidere cosa è giusto e cosa non lo è in ambito giudiziario. Sarà quindi l'opinione più persuasiva, non quella più giusta, a prevalere nei tribunali.

Ma allora che cosa viene *insegnato* al popolo? Secondo Platone, nulla che abbia a che fare con la verità, la giustizia, la sapienza. Il *demos* impara a padroneggiare competenze tecniche relative ai mestieri, ma di fronte alle grandi opzioni esistenziali, oppure alle scelte vitali per la città, si lascia guidare dalle opinioni del momento.

Forse per questo Socrate non si occupa di politica e si tiene lontano dalla vita pubblica: «Credete voi dunque - chiede ai suoi concittadini - che io avrei potuto vivere per tanti anni se mi fossi occupato di affari pubblici e, occupandomene come s'addice a uomo dabbene, avessi difeso la giustizia; e questa difesa avessi reputato,

<sup>246</sup> *Ivi*, VIII, 560 d-561 a

<sup>247</sup> La descrizione platonica della nascita della costituzione democratica in questo caso non lascia spazio ad equivoci. C'è molto in essa di esagerazione e di paradosso, ma è facile intravedere, tra le pieghe del discorso, cenni reali al clima storico che ha fatto da sfondo alla 'nuova' democrazia moderata. Di questo avviso è K. Popper, come emerge dal suo studio dedicato a Platone totalitario: K. Popper, *op. cit.*, Anche il giudizio di Musti è più o meno analogo: «Platone riesce a trasformare di fatto in una squallida baraonda quel nobile punto di equilibrio, realizzato a livello di principi e fra principi, che è la teoria periclea e democratica del modo di vita individuale, con un tipo di argomentazione che assomiglia molto ad un espediente sofistico», D. Musti, *Demokratia. Origini di un'idea*, Laterza, Roma-Bari 1999, p. 280.

come bisogna, il mio dovere più alto? Oh, no di certo, cittadini di Atene; né c'è uomo al mondo che avrebbe potuto»<sup>248</sup>.

Sembra di leggere un po' di rimpianto in questa dichiarazione, o per lo meno il segno di un allontanamento obbligato. Socrate sa bene che il compito di un “uomo dabbene”, il suo “dovere più alto”, consiste nell'occuparsi della propria città, eppure se ne tiene intenzionalmente lontano. Si ritira nell'universo del privato e si disinteressa della vita pubblica della *polis*. «Non c'è uomo che possa salvarsi - aggiunge ancora - quando si opponga sinceramente non dico a voi ma a una qualunque altra moltitudine [...] anzi è necessario che chi davvero combatte in difesa del giusto, se voglia scampare dalla morte anche per breve tempo, viva da privato e non eserciti pubblici uffici»<sup>249</sup>.

Naturalmente questo atteggiamento non stupisce del tutto. Come è stato osservato, Socrate è perfettamente inserito nel suo ambiente storico-culturale, e agisce in piena adesione allo spirito del tempo. Pur essendo una figura fuori dal comune, egli prova verso la vita politica della città, così come essa viene a delinearsi nel IV secolo, lo stesso senso di sofferta estraneità e di insofferenza di molti altri suoi concittadini, e come molti altri si allontana da un mondo politico in cui stenta a riconoscersi. In sostanza, egli viene a collocarsi in un momento di crisi della città e di crisi delle istituzioni democratiche, in quel particolare spazio storico della vita della *polis* in cui si afferma una concezione tecnicistica e professionalizzata della politica, in cui il mondo privato prevale su quello pubblico, e le necessità individuali si fanno più urgenti di quelle collettive.

Eppure, con molta probabilità, la sua opera e la sua filosofia non sarebbero state possibili in un contesto diverso da quello della città democratica del IV secolo. Scrive ancora Musti che «Socrate, non democratico, è però tuttavia, nella storia della cultura e del complesso rapporto tra cultura e politica, il frutto della democrazia urbana ateniese»<sup>250</sup>. Infatti, benché critico della democrazia, egli usufruisce (almeno fino ad un certo punto della sua vita!) del diritto di parlare liberamente. Va infatti ricordato che il filosofo non vive fuori dalla *polis*, ma all'interno di una città (da poco nuovamente democratica, dopo l'esperienza di governo dei Trenta Tiranni) che lo lascia libero di metterne in discussione i valori. Dunque, egli sperimenta tragicamente su di sé la lacerazione di essere, allo stesso tempo, singolarità e molteplicità, mentre vive all'interno di un gruppo sociale di cui intende modificare i costumi.

Com'è noto, l'esito della vicenda socratica non è stato positivo per il filosofo, e a seguito di ciò Platone si convince che occorra trovare una strada filosofico-educativa per sanare i contrasti della *polis*.

<sup>248</sup> Platone, *Apologia di Socrate*, 32 e-33 a.

<sup>249</sup> *Ivi*, 31 e-32 a.

<sup>250</sup> D. Musti, *Demokratia*, cit., p. 373, n. 9.

### 3. *Paideia socratica*

Dicevamo che, pur allontanandosi materialmente dalla vita politica, Socrate si impegna per la città, dedicando la vita al tentativo di riformare i costumi morali dei suoi concittadini. Sembra scontato dedurre che il rapporto con la polis non si sia mai del tutto interrotto. Ma vediamo più analiticamente di che natura sia questo legame e in cosa consista la sua *paideia*.

Non è facile ricostruire in modo oggettivo il pensiero socratico dal momento che egli non ha lasciato alcuno scritto. L'*Apologia di Socrate* platonica è forse il documento che meglio ci aiuta a ricomporre il quadro di Socrate *educatore* e sembra opportuno analizzarne qualche passo con maggior attenzione.

Il dialogo descrive il discorso che egli pronuncia davanti ad una giuria popolare per difendersi dalle accuse di Anito, Meleto e Licone. Si chiede la sua condanna a morte perché egli, a detta degli accusatori, è un naturalista e un sofista, corrompe i giovani, non rispetta gli dei della città e ne introduce di nuovi.

Queste le accuse formali. In realtà, Platone è convinto che dietro ci sia un movente di tipo politico: Socrate è un personaggio scomodo perché va in giro a fare domande e a dimostrare, con fare sovversivamente provocatorio, che la classe politica è ignorante e corrotta.

L'oracolo di Delfi lo ha infatti definito «il più sapiente tra gli uomini» e, per capire di che tipo di sapienza si tratti, visto che sa solo di non sapere, Socrate decide di sottoporre ad esame gli uomini reputati sapienti. Da qui ha inizio la sua “missione”: interroga politici, poeti e artigiani, ma scopre che tutti presumono di essere sapienti senza sapere. Solo così Socrate riesce a capire il significato dell'oracolo: la sua è una «sapienza umana», cioè consapevolezza di non sapere, di avere dei limiti rispetto alla sapienza divina; e la sua missione educativa consisterà nel rendere anche gli altri uomini consapevoli della loro ignoranza.

Già da un primo scambio di battute con l'accusatore Meleto, il senso della visione paideutica socratica emerge con nitidezza. Alla domanda pressante di Socrate su chi educhi e renda migliori i giovani ad Atene, il sofista risponde che tale compito spetta alle leggi e ai giudici. La concezione che sottende la risposta è molto chiara: l'educazione è questione di competenza delle istituzioni cittadine, che operano attraverso un rigido sistema normativo. Meleto conferma così il ruolo “politico” dell'educazione: dal momento che questa si risolve nell'obbedienza alle leggi, la *paideia* serve alla città stessa, a conferma del circolo educazione- città- educazione cui si è accennato in precedenza.

Ma a detta di Platone la vera educazione tutt'altro percorso. Confrontiamo le parole di Meleto con quelle di Socrate. Il primo identifica l'educazione con l'obbedienza alle leggi della città; il secondo anche parla di obbedienza, ma al dio e

alla propria coscienza: «O miei concittadini di Atene, io vi sono obbligato e vi amo; ma obbedirò piuttosto al dio che a voi»<sup>251</sup>. È una *legge interna*, quindi, quella che impone a Socrate di «vivere filosofando»<sup>252</sup> per conoscere sé stesso e gli altri.

La differenza non è di poco conto. Ecco delineato il contenuto e insieme il metodo della *paideia* socratico-platonica: vivere filosofando per raggiungere la conoscenza di sé stessi, ovvero la consapevolezza del sapere che è già dentro di noi. L'educazione è pertanto *autoeducazione*. Il cammino è esattamente l'inverso di quello sofista: là c'è obbedienza ad un principio eteronomo che impone di apprendere contenuti di conoscenza prestabiliti (dall'esterno); qui c'è una legge (interna) che suggerisce come vivere per conoscere sé stessi.

L'educazione, quindi, si configura come dialogo e come ricerca senza sosta per accostarsi al sapere. Socrate insiste molto sul concetto di *ricerca* perché i valori a cui vuole educare non sono già dati in partenza. In questa prima fase della speculazione platonica, prima della formalizzazione della teoria delle idee, il dialogo è del tutto aperto; è veramente ricerca genuina di due dialoganti che non possiedono ancora la verità, ma la cercano insieme. E forse, più che la verità assoluta, cercano, di volta in volta, l'accordo tra gli interlocutori come punto di partenza per avviare nuove discussioni e ricerche<sup>253</sup>. Questo è proprio il senso della dialettica antica, di cui, come ha scritto Nietzsche, i Greci si sono serviti come se si fossero trovati in una specie di *agon*, che li affascinava perché ne risvegliava il forte istinto agonistico<sup>254</sup>.

Ma il dialogo non è solo lo strumento usato da Socrate per sondare con paziente opera di scavo i recessi più remoti dell'animo altrui. È mezzo e fine della sua educazione. È pratica di vita non disgiunta da un determinato modo di intendere la filosofia.

Ha osservato a tal proposito Pierre Hadot che «il discorso filosofico ha quindi origine da una scelta di vita e da un'opzione esistenziale, e non viceversa»<sup>255</sup>. Ciò vuol dire che il sapere socratico si intreccia strettamente con un particolare modo di essere. *Sapere significa* essere consapevoli di sé stessi, secondo un ideale di significatività in cui logica ed etica vengono a coincidere.

Fino a Socrate - continua ancora Hadot - erano esistiti due tipi di personaggi: «Gli aristocratici del sapere, ossia i maestri di saggezza o di verità come Parmenide, Empedocle o Eraclito, che contrapponevano le loro teorie all'ignoranza della folla, e i democratici del sapere, che pretendevano di poter vendere il sapere a tutti

<sup>251</sup> Platone, *Apologia di Socrate*, 29 d.

<sup>252</sup> *Ivi*, 29 a.

<sup>253</sup> Cfr. G. Giannantoni, *Il dialogare socratico e la genesi della dialettica platonica* in P. Di Giovanni (a cura di), *Platone e la dialettica*, Laterza, Roma-Bari 1995.

<sup>254</sup> F. Nietzsche, *Crepuscolo degli idoli. Ovvero come si filosofa col martello*, Adelphi, Milano 1994, pp. 32-39.

<sup>255</sup> P. Hadot, *Che cos'è la filosofia antica*, Einaudi, Torino 1998, p. 5.

quanti»<sup>256</sup>. Socrate, invece, adotta un altro metodo educativo. Nel nel suo continuo gioco ironico, finge di non sapere nulla e interroga i discepoli per ricavare da loro stessi il sapere. Non trasmette conoscenze (anche perché prima di iniziare la ricerca anch'egli non ne possiede), ma costruisce il sapere insieme all'interlocutore.

La “tecnica” pedagogica, per così dire, è ben affinata. Una sequenza di verbi dal forte spessore semantico ne indica la direzione: *interrogare*, *studiare*, *confutare*. Si tratta del lessico-base dell'educazione socratica, a cui si possono accostare anche i successivi *stimolare*, *persuadere*, *rampognare*. Lo scopo è quello di dimostrare che non ci si deve dar pensiero per le ricchezze e per gli onori, ma solamente per la cura de l'anima, che è invece fortemente trascurata. «E se qualcuno di voi dirà che non è vero – avverte i concittadini ateniesi – e sosterrà che se ne prende cura, io non lo lascerò andare senz'altro, né me ne andrò io, ma lo interrogherò, lo studierò, lo confuterò; e se mi paia che egli non possegga virtù ma solo dica di possederla, io lo svergognarerò dimostrandogli che egli iene in minimo conto le cose più importanti e le cose più vili in maggior conto [...]. Non del corpo dovete aver cura né delle ricchezze né di alcuna altra cosa prima e più che dell'anima cosicché ella diventi ottima e virtuosa»<sup>257</sup>.

#### 4. *In costante dialogo con sé stesso*

Abbiamo parlato di “tecnica” educativa, ma è chiaro che non si tratta di una tecnica alla maniera dei Sofisti. Ancora una volta è emerso che Socrate intende la *paideia* come un’educazione di tipo morale, che non mira ad insegnare abilità o competenze strumentali, ma comportamenti gusti e virtuosi. Attraverso l’interrogare incessante, il filosofo vuole far prendere coscienza all’interlocutore dei valori che abitano dentro di lui.

Hegel dirà che con Socrate hanno origine la soggettività e l'autocoscienza, anticipando forse un po' troppo la nascita di categorie che sono per ora solo in fase di definizione<sup>258</sup>.

È comunque vero che l'intento socratico è quello di lasciare il discepolo libero di trovare sé stesso. Non un'educazione autoritaria, dunque, ma una naturale autoeducazione favorita dalla sua capacità maieutica. Eppure, Socrate non accetta volentieri il ruolo di educatore: «Io non sono mai stato maestro di nessuno [...] non

<sup>256</sup> *Ivi*, p. 39.

<sup>257</sup> Platone, *Apologia di Socrate*, 29 d- 30 a.

<sup>258</sup> Cfr. G. W. F. Hegel, *Lezioni sulla storia della filosofia*, La Nuova Italia, Firenze 1992. In linea con questa impostazione, il filosofo di Stoccarda scrive che con Socrate ha termine l'eticità e inizia la moralità, cioè l'eticità ingenua insieme alla riflessione su ciò che è bene; Socrate sarebbe quindi l'iniziatore della filosofia morale.

ho mai promesso nessun insegnamento a nessuno, né nessuna cosa ho mai insegnato», proclama nell'*Apologia*<sup>259</sup>. È chiaro che vuole prendere le distanze dall'insegnamento tradizionale dei Sofisti. Non ci sono nozioni o contenuti validi per tutti nel “programma” educativo socratico. Non ci sono precetti o valori standardizzati. Non c’è nulla che non sia già all’interno della coscienza del discepolo, e che non sia da ricercare e portare alla luce attraverso il dialogo.

L’educazione socratica ha come obiettivo quello di produrre un cambiamento nel discepolo, un miglioramento della sua natura più profonda. Proprio perché non conta ciò che si apprende, ma ciò che si è, l’educazione sarà una trasformazione del soggetto, una specie di rinascita, come dirà Kierkegaard, di passaggio dal «non-esistere all’esistere»<sup>260</sup>.

Ad ogni modo, anche se non vuole essere indicato come maestro, Socrate ne ha a tutti gli effetti la parvenza. Pur non usando armi coercitive e servendosi della persuasione dialogica, il suo lavoro costituisce una sorta di pressione incessante sui cittadini ateniesi. In un famoso passo dell’*Apologia* si paragona ad un tafano che punge e stimola di continuo un cavallo di buona razza, ma pigro e indolente, esercitando così la funzione di controllo della moralità collettiva<sup>261</sup>.

Come si sarà potuto osservare anche solo dai pochi passi qui riportati, il richiamo di Socrate alla città e ai cittadini non è infrequente. A ben vedere, ci sembra di poter scorgere un’evidente contraddizione tra la dichiarazione di estraneità alla vita politica a cui accennavamo in precedenza e il suo effettivo comportamento, perché il dichiarato allontanamento di Socrate dalla città non sembra così netto.

In primo luogo, alla città e ai cittadini Socrate fa spesso riferimento. Chiama gli Ateniesi «strettamente congiunti»<sup>262</sup> e attribuisce all’amore per la ricerca la colpa per il tempo sottratto agli affari della città: «Tutto preso come sono da questa ansia di ricerca, non m’è rimasto più tempo di far nessuna cosa degna di valore né per la città né per la mia casa»<sup>263</sup>.

A Socrate sembra non interessare la moltitudine degli Ateniesi. Il suo compito, come si è visto, è di interrogarli *ad uno a uno*, ricercando con ognuno idee e concetti morali. È il singolo che gli sta a cuore, perché solo sul singolo si può lavorare con il dialogo, confermando di essere palese espressione del suo contesto storico: nel momento in cui la *polis* entra in crisi e si rompe l’armonia perfetta di pubblico e privato, sono gli individui ad emergere. I filosofi si allontanano dalla città, che non è più l’oggetto privilegiato dell’interesse dei cittadini, e si occupano dei problemi dei singoli.

<sup>259</sup> Platone, *Apologia di Socrate*, 33 a.

<sup>260</sup> S. Kierkegaard, *Briciole di filosofia*, in *Opere*, a cura di C. Fabro, Sansoni, Firenze 1988, p. 211.

<sup>261</sup> Platone, *Apologia di Socrate*, 30 e.

<sup>262</sup> *Ivi*, 30 a.

<sup>263</sup> *Ivi*, 23 b-c.

Così infatti fa anche Socrate. Non ci sono accenni politici nei suoi dialoghi, e il riferimento a temi come la giustizia in senso politico o l'uguaglianza sono molto scarsi. Per Socrate e per Platone la giustizia consiste nel restare dove si è. Il concetto sarà poi il cuore della teoria politica platonica nella *Repubblica*, ma qui sembra già ben enucleato: «E in verità così deve essere, o cittadini di Atene: che dove uno abbia collocato se stesso, reputando che quello fosse il suo luogo più onorevole, o vi sia stato collocato da chi comanda; qui, io credo, deve rimanere»<sup>264</sup>.

Eppure, il bene della città fa sempre da sfondo alle parole di Socrate, tanto che la *polis* non risulta affatto dimenticata. Un passo, nella fattispecie, ci pare significativo. Quello in cui la cura dell'anima individuale è incoraggiata per il bene del singolo ma, allo stesso tempo, per quello della collettività. «Non dalle ricchezze nasce virtù - dice Socrate - ma dalla virtù nascono ricchezze e tutte le altre cose che sono beni per gli uomini, così ai cittadini singolarmente come allo stato»<sup>265</sup>.

L'idea del nesso individuo-collettività, quindi, affiora esplicitamente dalle parole di Socrate, che sembra qui considerare le positive ricadute della virtù dei singoli sulla moralità dell'intera città. Individui virtuosi faranno virtuoso tutto lo Stato, insomma. E l'attenzione alla virtù degli individui non può essere separata da quella del resto della città.

Ma rispetto al secolo precedente, quando la *polis* coincideva con l'insieme dei suoi abitanti, il movimento appare inverso: non più dallo stato al singolo, ma dal singolo alla collettività. Il baricentro sembra spostato dall'uno all'altro dei due soggetti politici, ma il riferimento alla città resta pur sempre vivo. E solo che non ci si può prendere cura della città, se non ci si è prima occupati della propria interiorità. Come si vede, Socrate non dissuade i suoi concittadini dall'interessarsi della vita politica, ma li ammonisce a rispettare le giuste priorità.

Ancora un'osservazione prima di concludere. Si è già detto che Socrate intende il lavoro educativo come una missione. Il suo compito è quello di vivere filosofando, ricercando e interrogando i suoi concittadini per trovare, insieme, la verità. Ma per fare ciò è necessaria una predisposizione sincera e disinteressata. Assai di frequente, nel corso del dialogo, Socrate dichiara di parlare secondo verità, e di dire il vero, giacché ritiene dovere di chi parla dire la verità. E questa sua caratteristica gli sembra talmente positiva che non esita a definire se stesso come la persona che «il dio ha scelto per dare in dono alla città»<sup>266</sup>. Ancora una volta, all'orizzonte si profila la collettività, ed essa sembra rappresentare il momento di destinazione finale della sua missione.

Tuttavia, la verità di Socrate non è apprezzata dal popolo perché non coincide con la verità democratica. La sua è la verità interiore, quella che scaturisce dal

<sup>264</sup> *Ivi*, 28 d.

<sup>265</sup> *Ivi*, 30 a.

<sup>266</sup> *Ivi*, 31 b.

costante dialogo con sé stesso e con gli altri, che si disvela nell'ascolto e nella pratica di vita filosofica<sup>267</sup>.

Come ha opportunamente osservato Michel Foucault, Socrate incarna la figura di un soggetto che “esercita” una moralità attiva, assumendo su di sé il rischio di tale pratica e sfuggendo alla passività dello stato di dominio imposto dal potere politico. Egli ha il coraggio di dire la verità perché è il *parresiates*, colui che *parla con franchezza* senza tentare di compiacere i potenti: «La *parresia* è un’attività verbale in cui un parlante esprime la propria relazione personale con la verità e rischia la propria vita perché riconosce che dire la verità è un dovere per aiutare altre persone (o se stesso) a vivere meglio»<sup>268</sup>.

Nel ribadire il valore della dissidenza, insomma, il filosofo ha osato sfidare la maggioranza che ritiene di essere dalla parte della ragione in virtù della sua superiorità numerica. Il popolo finisce per decretare la sua condanna a morte, ma Socrate fino all’ultimo non deflette dalla sua posizione: la serena accettazione del verdetto emanato dalla giuria popolare è l’ultimo gesto di osservanza e rispetto per le leggi della sua città.

## BIBLIOGRAFIA

Adorno, F., *Introduzione a Platone*, Laterza, Roma-Bari 1978;

Alsberg, M., *Il processo a Socrate alla luce della giurisprudenza e psicologia moderne*, Cedam, Padova 1931;

Arendt, H., *Socrate*, Raffaello Cortina, Milano 2015;

Bettini, M., *Homo sum. Essere “umani” nel mondo antico*, Einaudi, Torino 2019;

Bonazzi, M., *Atene, la città inquieta*, Einaudi, Torino 2017;

Burnet, J., *Interpretazioni di Socrate*, Vita e Pensiero, Milano 1994;

Canfora, L., *Teoria e tecnica della storiografia classica*, Laterza, Roma-Bari 1996;

Cantarella, E., *Itaca. Eroi, donne, potere tra vendetta e diritto*, Feltrinelli, Milano 2002;

Capizzi, A., *Il “mito di Protagora” e la polemica sulla democrazia* in «La cultura», 8, 1970, pp. 552-571;

Cavarero A., *Il Socrate di Hannah Arendt*, in H. Arendt, *Socrate*, Raffaello Cortina, Milano 2015;

F. Nietzsche F., *Crepuscolo degli idoli. Ovvero come si filosofa col martello*, Adelphi, Milano 1994;

Figal, G., *Socrate*, il Mulino, Bologna 2000;

Finley, M. I., *Problemi e metodi di storia antica*, Laterza, Roma-Bari 1987;

Foucault, M., *Discorso e verità nella Grecia antica*, Donzelli, Roma 1996;

<sup>267</sup> Cfr. M. Heidegger, *Sentieri interrotti*, La Nuova Italia, Firenze 1986.

<sup>268</sup> M. Foucault, *Discorso e verità nella Grecia antica*, Donzelli, Roma 1996, p. 9.

Giannantoni, G., *Il dialogare socratico e la genesi della dialettica platonica* in Di Giovanni, P. (a cura di), *Platone e la dialettica*, Laterza, Roma-Bari 1995;

Gschnitzler, F., *Storia sociale dell'antica Grecia*, il Mulino, Bologna 1988;

Hadot, P., *Che cos'è la filosofia antica*, Einaudi, Torino 1998;

Hegel, G. W. F., *Lezioni sulla storia della filosofia*, La Nuova Italia, Firenze 1992;

Heidegger, M., *Sentieri interrotti*, La Nuova Italia, Firenze 1986;

Kierkegaard, S., *Briciole di filosofia*, in *Opere*, a cura di C. Fabro, Sansoni, Firenze 1988;

Crifo, G., *Civis. La cittadinanza tra antico e moderno*, Laterza, Roma-Bari 2000;

Meier, H., *Socrate. La sua opera e il suo posto nella storia*, La Nuova Italia, Firenze 1978;

Mellwain, C.H., *Costituzionalismo antico e moderno*, il Mulino, Bologna 1990;

Meyer, Ch., Veyne, P., *L'identità del cittadino e la democrazia in Grecia*, il Mulino, Bologna 1998;

Murray, O., *La Grecia delle origini*, il Mulino, Bologna 1980;

Musti, D., *Demokratia. Origini di un'idea*, Laterza, Roma-Bari 1999;

Nussbaum, M. C., *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, il Mulino, Bologna 2011;

Platone, *Apologia di Socrate*, Laterza, Roma-Bari 1996;

Platone, *Gorgia*, Mondadori, Milano 1993;

Polenz, M., *La libertà greca*, Paideia, Brescia 1963;

Popper, K., *La società aperta e i suoi nemici. Platone totalitario*, Armando, Roma 1981, vol. I;

Reale, G., (a cura di), Platone, *Tutti gli scritti*, Rusconi, Milano 1991;

Rosen, K., *Il pensiero politico dell'antichità*, Il Mulino, Bologna 1999;

Sassi, M.M., *Indagine su Socrate. Persona, filosofo, cittadino*, Einaudi, Torino 2015;

Stenzel, J., *Platone educatore*, Laterza, Bari 1966;

Tucidide, *La guerra del Peloponneso*, Rizzoli, Milano 1994;

Vegetti, M., *Polis classica e formazione del cittadino*, in E. Becchi (a cura di), *Storia dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 2002;

Id., *Chi comanda nella città. I Greci e il potere*, Carocci, Roma 2017.

Marta Milani

## *Developing Intercultural Competence: Beyond Western Theories and Models*

### *1. Introduction*

Nowadays, foreigners are increasingly viewed as enemies and become the targets for hate comments, particularly those produced through emphatic, alarmist and prejudiced communication, resulting from the distorted exploitation of certain ideologies (Milani, 2020a; Baldauf et al., 2019; Pasta, 2018; Roversi, 2006). At the same time, there is a growing emergence and acceptance of ghettos, isolation and marginalisation, as well as the absence of institutions, and the extremely high ethical, civil and cultural price paid for national-populist hatred, also in terms of legislation<sup>269</sup>. In Italy, for example, in spite of stronger indicators of migrants' rooting in Italy (Centro Studi e Ricerche IDOS, 2019), dynamics and policies of exclusion and discrimination continue acting in the country, both denying the structural nature of immigration (Allievi, 2018; Allievi – Dalla Zuanna, 2016; Morcellini – Mosca, 2014), which has resulted in recent ESS data assigning the absolute record on the continent for answers expressing "extreme anti-migrant attitudes"<sup>270</sup>. In other words, there is a perception of the impact of immigration as totally negative on the economy, values and society in general<sup>271</sup>.

All the same, foreigners are here and will not be going away (Bauman, 2016), so much that the revised statistics of the United Nations, processed by the Department of Social and Economic Affairs (UN-DESA, 2019), estimate that there were 272 million migrants in the world in June 2019, 14 million more than in 2017

---

<sup>269</sup> The international panorama, in recent years, has in fact excelled itself for progressively restrictive, political and legislative actions.

<sup>270</sup> Italy, together with Hungary, Austria, Czech Republic and Lithuania, are the nations that have recorded the most consistent growth in the Rejection Index, conceivably winning themselves the title of 'strict gatekeepers' (Messing – Ságvári, 2019).

<sup>271</sup> Findings confirmed by the Istituto Cattaneo (2018) which, in its processing of the Eurobarometer data (survey conducted by the European Commission over a representative sample of the populations in EU-Member states), developed a nationalism index, which measures levels of hostility towards immigrants and religious minorities. Italy finds itself "top of the league", with a significant correlation between the number of people who describe themselves as opposing the presence of immigrants in the country and the overestimate of actual immigrant numbers.

with an increase of 5.4% in just two years, and peaks of 24.7% in Latin America and 17.4% in North Africa, above all due to the impact of forced migrations. These movements caused by wars, persecutions and climate changes are likely, it is believed, to lead to a considerable increase in migrants: the current calculations (UN-DESA, 2019) vary from a billion down to a much more prudent figure of 200 million people who will be migrating by 2050. On this point, what is really important to remember is that the financial costs involved with receiving these people (sea rescues, language courses, healthcare costs, etc.) would turn out to be an investment, if they were managed properly and provided the migrants at the reception centres with the tools and opportunities for gaining their own autonomy. This is because people's correctness before the law, in a formal sense, is what can drastically reduce criminality and this is an aspect tied to the legal, social and economic conditions in which they live. If this progress can be achieved, it can also trigger a positive reaction on a social, economic and civil level in the countries the migrants come from.

Therefore, if the intention is to combat the number of people staying irregularly in the country (and, hence, social marginalisation) and also the criminal networks of human traffickers, the solution is not to reduce rights and drive people underground, but rather to guarantee legal ways of entry (humanitarian corridors and visas, resettlements, simple procedures for study visas and those allowing family reunions) and structural (not emergency-based) pathways leading to inclusion, and the learning of intercultural competence by newcomers and hosts, alike. All the same, the category of "immigrants" includes increasingly diversified populations, in terms of where they come from<sup>272</sup>, their legal status, their length of stay, level of integration, relations with the hosting country and also of their sets of values, their behaviour, conduct and different standards in constructing reality. This list of variables makes the following question all the more legitimate: who sets the criteria for determining what is or isn't appropriate in a context of and for developing intercultural competence? As regards this point, in fact, the overall feeling that is being expressed on many sides (Baiutti, 2019; Benadussi – Molina, 2018; Arasaratnam-Smith, 2017; Deardorff – Arasaratnam-Smith, 2017; Milani, 2017; Grant – Portera, 2011; Wang – Kuo, 2010; Miike, 2006) is that we should not adopt (now more than ever) a reductionist and/or one-size-fits all approach to such diversity.

---

<sup>272</sup> As regards their countries of origin, two thirds come from Asia (over 108 million; the leading country of departure is India, followed by China and the Russian Federation) and Europe (65 million). There are 45 million Americans (including 38 million South Americans), 40 million Africans and 2 million Oceanic people (Centro Studi e Ricerche IDOS, 2019).

## 2. *Competent for whom?*

Although scholars do not agree with each other on what is meant by the subject of “intercultural competence”, thus prompting and generating a multitude of debates on the epistemology of the research itself (as well as on which methods to use and on the results) the greatest consensus revolves around the definition provided by Deardorff (2006, pp. 247 ss.), which says that intercultural competence should be understood as «the ability to communicate effectively and appropriately in intercultural situations based on one’s intercultural knowledge, skills, and attitudes». More specifically: 1) intercultural knowledge refers to the knowledge differences, similarities and relations among cultures; this knowledge «helps people to challenge misinformation and stereotypes about other countries and people, and thus counters intolerance and oversimplified representations of the world» (OCSE PISA, 2018, p. 12); 2) skills are defined as «the capacity to carry out a complex and well-organised pattern of thinking (in the case of a cognitive skill) or behaviour (in the case of a behavioural skill) in order to achieve a particular goal» (*Ibi*, pp. 13 ss.); 3) attitudes concern the affective sphere which describes those innate or acquired characteristics which favour positive multicultural encounters; this mind-set integrates feelings, beliefs, evaluations and tendencies to behave in a particular way. Nevertheless, while the three so-called *savoirs* – knowledge, skills and attitudes – do not leave any space for ambiguity, we cannot say the same as regards the concepts of “appropriateness” and “effectiveness”, defined respectively as «the ability to identify the rules of a given situation that provides a sense of what is acceptable and unacceptable to perform behaviours» (Spitzberg – Changnon, 2009, p. 2) and as the assessment of the ability of interlocutors in an intercultural exchange to achieve their objectives.

The problem that is raised is actually this one: who establishes the reference criteria and/or values, and how? Do “intercultural” values exist? What emerges from literature review from other countries (Dalib et al., 2017; Wang – Kuo, 2010; Nwosu, 2009a; Zhang – Oetzel, 2006; Miike, 2003a; Starosta – Chen, 2003) on various cultural perspective on intercultural competence is the fact there is actually a habitual routine among many scholars to employ Western (mostly US-based) theories, perspectives, and methods, and invoke a comparison reference point of a European-American approach, with the consequence that non-Western remain peripheral targets of analysis and critique in intercultural competence research. Challenging this orientation means enriching the lens through which looking at the issue and advancing alternatives and/or multiple perspectives. For example, some scholars (Dalib et al., 2017; Deardorff, 2006; Yum, 1994; Miyahara, 1992) noted that the existing definitions tend to place a primary focus on the individual and

personal level of intercultural competence rather than the group or ones' interpersonal relationships. Relationality, together with reciprocity, other-directedness, power distance orientation, harmony and circularity, the very concepts of space, time and place, are indeed some of the factors that may offer an alternative answer to the dominant Western framework. Accordingly, most models define skills and knowledge as a function of individual (Dalib et al., 2017), while others (Miike, 2012) propose to see them as socially constructed and socially contextualized. Furthermore, other themes emerge, including the necessity of considering historical, political, ideological, social and economic contexts; as pointed out by Halualani et al. (2009, p. 5), such contextualization «includes the historicized set of power relations between and within specific cultural groups». In this sense, a critical turn in intercultural competence studies should highlight how histories of domination, takeover, and control of certain groups by others effectively position cultures differentially in relationship to each other, yet without falling into essentialism and/or reification, but conceiving culture as fluid, changeable, multiple and taking into account the importance of hybridity, reciprocity (that is the reciprocal influence and exchange) and reflexivity (Milani, 2020b; Santerini, 2017; Catarci, 2016; Tarozzi, 2015; Portera, 2013; Zoleto, 2012; Fiorucci, 2011).

### *3. Intercultural Competence: New Perspectives*

Due to the fundamental differences in epistemological, ontological, and axiological assumptions, Euro-American intercultural competence theories and models might be inappropriate and inadequate to explain or fit in with all particularly non-Western approaches. In these past years more efforts have been made to search for and suggest alternative theoretical perspectives in order to match the current multicultural reality: one interesting framework comes from South Africa and involves the concept of *Ubuntu* (Khoza, 2011; Nwosu, 2009b), used to illustrate a collective identity, as well as compassion, empathy, humility and connectedness. Remarkable are then other conceptions/notions that share with the idea of *Ubuntu* the anchoring to a collectivist ideals rather than individualistic values: 1) *uye-ri* – derived from the Confucian tradition – deals with the issues of justice, loyalty and trust; according to Kim (2012), it is unlikely that an individual who lacks *uye-ri* would be warmly accepted into any relationship network due to the fear that the *uye-ri*-less person would betray the group; 2) *amae* (Doi, 1973) – a Japanese noun that comes from the verb *amaeru*, which means to look to others for support and affection – oftentimes conceived in the communication as a hindrance to free and frank self-expression (Miike, 2003b; Tezuka, 1993); its role refers to the expectation that one's

interlocutor can understand oneself without one's having to verbalize one's needs and feelings as well as the emphasis on the group over the individual, and consequently the prevention for the people from speaking their minds in a exact and explicit fashion; 3) *guanxi*: this Chinese word refers to the concept of drawing on connections in order to secure favors in relationships. It is «an intricate and pervasive relational network which Chinese cultivate energetically, subtly and imaginatively» (Luo, 1997, p. 44). On the one hand *guanxi* is formed via a group of individuals who have something in common, on the other hand the process concurrently creates human feelings and material obligations, which follow the rule of reciprocity; 4) *kibun*: it literally means “feelings”, but its implications go well beyond the translation, since it is a highly influential concept for Koreans when engaging in interpersonal relationships: «for Koreans to develop and maintain harmonious relationships they must be able to accurately “read” *kibun* of others» (Shim et al., 2008, p. 77). Crane (1967, p. 7) provides the following definition: «the state of an individual's inner feelings, his prestige, his awareness of being recognized as a person, the deference he receives from his fellows – all these factors determine his morale, his face, or self-esteem, essentially his state of mind»; due to the Confucian emphasis on harmony and hierachal order in relationships, a person should always express respect and concern for another's *kibun* and for the *kibun* of the entire group and/or situation too; 5) the Korean concepts *uri* (“togetherness”) and *cheong* (“affection”): again, the focus is not on the individual him/her self, but on human relationships and interconnectedness (Kim, 1981). Specifically, *uri* denotes an inclusive group where the greatest value is placed on bonds of *cheong*, which means that each member has a sort of obligation/duty to contribute to other's happiness and material success. However, in order to develop that, the group needs to be together for a long time to build strong ties and trust amongst members.

Also as regards the models of intercultural competence, there are a number of efforts towards achieving a shared view of the conceptualisation of competence from non-Western standpoints. Here are a few examples:

1) the “Dynamic and Interactive Model of Intercultural Competences” developed by Portera (2017): this model takes under consideration Eastern philosophical perspectives based upon *Chakra* and *Tao*, in an attempt to overcome the strict division of human competences in the Western tradition. It is divided into seven areas, each of them constantly in flux and interdependent: the first one is called *Muladhara*, which means ‘root’ or ‘support’, and associated with it is the importance of understanding the strengths and limitations of one's own body and one's relationship with the surrounding world, which presumes a hospitable demeanour and respect towards both Self and Other; the second area, *Svadhishtana*, which means ‘sweetness’, is associated with skills of detachment, and the ability to ‘flow’.

Combining the first and the second areas reveals the polarity of *Yin* and *Yang* (attachment and separation, solidity and fluidity), which allow the Self to develop the competences necessary to interact dynamically with one another; the attraction of opposites results in motion that could be understood as an urge to expand one's horizons or as a desire to experiment with new and creative paths; the third one, *Manipura*, which means "glittering gem" contains the element of fire and corresponds to the naval region of the body, which is associated with the solar plexus and the metabolic-digestive system. In this area are located characteristics and competences that are closely related with the previous area, like the ability to cope with separation and fluidity, which promotes motion and change; the fourth area is called *Anahata*, which means "unstruck sound", and it contains the element of air and corresponds to the lungs and the heart. This area is especially connected with the attitudes, most notably the ability to deal with emotions and feelings (especially love and compassion), and it is responsible for balance; the fifth one, *Vishudda*, which means "purification", corresponds with the throat, meaning that this is the *chakra* in which breath is transformed into sounds, words, and communication, all of which have a purifying effect. The area is associated with the ability to give order to the world by changing or accepting it, as well as the ability to achieve internal harmony with oneself and external harmony with otherness, thereby achieving higher levels of creativity; the sixth section is called *Ajna*, literally "to know", and it corresponds to the competences related to the knowledge, especially critical knowledge and understanding. The *chakra* of the forehead is associated with the ability to read and memorize visual and verbal information by recognizing both explicit and covert patterns and orders (internal and external; past, present, and future); the last one, called *Sahasrara*, which means "yarrow", contains all that is sacred and its competences are thus connected with the ability to recognize those factors, forces, and mechanisms which are invisible or rationally unexplainable, yet which have a direct impact on intercultural relationships. Specifically, this area depends on one's belief system, and it is associated with one's connection with the transcendental (religion), one's spirituality, one's subtle energy, and all other aspects that enable someone to interpret all that is invisible and unknown;

2) the "Coceptual Model of Intercultural Competence" (Dalib et al., 2017): this model redefines the individual focused conception of intercultural competence into a framework that highlights a relational process between two culturally different members to achieve effective and appropriate outcomes. In particular, it is based on five pillars: a) intercultural competence is seen as a complex process to which it occurs through the movement of various elements from the relational level into the interactive level; b) intercultural competence is a mutual function of attitude, knowledge and skills of two or more interlocutors and such function occurs

through interpersonal relationship; c) attitude is conceived as the fundamental starting point that moves the interlocutors to acquire knowledge and skills, and to achieve internal and external outcomes; d) the internal shift in frame of reference indicates the ability of people to adapt to different communication behaviors in their interaction with one another, while the external outcome can be described as the ability to behave and communicate effectively and appropriately in the social interactions; e) experiential features indicate the level of interaction in which the identity of both interlocutors interacts with one another resulting in the experience of cultural differences;

3) the “*Guanxi*-based Model of Intercultural Competence” by Luo (2013): this model was developed in a business context and it has four dimensions – *Guanxi*, *Mianzi* (or “face”), harmony and hierarchy – that influence the other three components – economical, individual and social – as they are interconnected. The economic component emphasizes the practices in business such as fairness, mutual benefit, business resources and profit, whereby the individual component underlines personal attitudes like, for instance, empathy, commitment, adaptation and reflexivity. The emotional level of the dimension is embedded in the social component which contains favor exchange, bonding, trust and reciprocity;

4) the “Chinese Model of Intercultural Leadership Competence” (Chen – Ran, 2009), developed within the scope of studies on leadership in multicultural working environments. It does not represent the outcome of empirical research but rather it focuses on the assumptions of the Chinese philosophical approach, which promotes the paradigm of leadership competence, whose characterising features are an approach to a collectivist and holistic type of person and a subjective, intuitive and non-linear type of methodological criteria. There are three macro-areas that are the constituent parts of this: a) self cultivation, which represents «the unceasing process of educating, liberating and purifying one's own personality characteristics» (Chen – Ran, 2009, pp. 200 ss.). These characteristics are mainly identified in empathy which, according to the authors, allows unity to be integrated with differences, and the peculiarities are identified with universality. This means that, in this way, a person – a leader, in the specific case considered by the model – is capable of sharing communication symbols and projecting themselves into the mindset of another individual, using the same sentiments and emotions. This component, in turn, consists of sensitivity and creativity, the first is the fusion of diversity into unity, the second is the expansion of unity towards diversity; b) context profundity: this is the dimension that requires one to broaden one's perspective and reduce prejudices and stereotypes. This section, in turn, consists of the multicultural mindset – that is an approach towards the reduction of ethnocentrism – and environmental mapping, which may be identified with the awareness of the existence of different contexts in which situations of ambiguity

can be reduced; c) action dexterity: this is the capacity to initiate and conclude verbal and non-verbal interaction in an effective manner and is a part consisting of the coordination of *shi*, *wei*, *ji* and interaction adroitness. More specifically, *shi* represents the ability to manage temporal contingency in relations and in the various stages of communication, *wei* is the temporal contingency required of people to determine the appropriate space of communication, *ji* promotes the ability to ensure the understanding during communication of those explicit and hidden aspects and, lastly, interaction adroitness is the ability to align oneself with other individuals.

However, although the attempts to move beyond Western theories and/or models are appreciated and solicited from many sides in the scientific literature (Dalib et al., 2017; Huat Chong – Grzymala-Moszczyńska, 2015; Deardorff, 2006; Mike, 2006), many scholars (Chen, 2011; Wang – Kuo, 2010; Kuo – Chew, 2009; Dissanayake, 2003) keep asking themselves when and how intercultural competence specialists stop talking about certain theoretical constructs (e.g., individualism-collectivism, independent-interdependent construals, high context and low-context communication, to mention a few) to overstep those generalizations that occlude cultural and communicative complexities. Since every pedagogist and/or educator should always be in contact with, know well and properly use the theoretical background they draw from (Secco, 1990), it is important to acquire awareness of the scientific basis of the ideas/convictions carried out. This cultural attachment (and personal/professional identity) should be conceived in a dynamic way: it should be explained, defended – if necessary –, as well as integrated and modified if it turns out to be insufficient and/or as an obstacle to the intercultural competence development.

The crucial issue is therefore not so much which paradigm<sup>273</sup> is used as an analytical framework but rather how it is used, and not just about “de-Westernization” but also about the need of getting a sort of “meta-theoretical” lens to re-examine the relevancy of the perspectives in different contexts, no matter which.

#### *4. From De-Westernization to Intercultural Education*

What is often unclear about the usage of the Euro-American-centric framework is how to distinguish Western from Asian or non-Western without being cultural essentialist, and bias from non-bias without being arbitrary and subjective, and

---

<sup>273</sup> In this regard, it may be useful to quote the reflection proposed by Morin (2001), who reminds that the determinism of paradigms is associated with the determinism of beliefs and convictions. These ones, when reigning over a society, impose the normalizing force of dogma, eliminating at the same time anything that could challenge it.

above all, how to remove them if such distinctions were made (Wang – Kuo, 2010). This issue actually highlights the fact that is not only necessary to go beyond Eurocentrism or Americentrism but to also overstep de-Westernization.

In response to the above questions, intercultural education can offer some guidelines for a more dynamic reading of various assertions of intercultural competence.

The intercultural approach constitutes a sort of Copernican revolution because it takes into consideration the historical, social, economic and political contextualization of culture as opposed to the presumption that it could be abstracted, rigid, separated from surrounding context conditions. Moreover, whereas multiculturalism only aims to discover and tolerate people from different cultures, the prefix “*inter*” implies relationships, interaction, and exchange because a person from a different ethnic or cultural background poses a positive challenge, a chance for discussion and a driver for the formation of a critical turn (Fiorucci et al., 2017; Santerini, 2017; Portera et al., 2015; Portera, 2013; Zaniello, 2003). Within this conception, intercultural competence needs to be understood in its transformations and intineraries as it travels and enters into translations, clashes and interactions, convergence and divergence within specific contexts. In these social or lived spaces of engagements that are highly re-shaped by the participants’ lifeworlds, it actually occurs a condition that enables people to modify existing relationships and to acquire more agency on setting up models/conceptions of intercultural competence that overcome traditional dualism in describing it. The basis for a successful interaction thus lies on the dialogue between different modes of inquiry so that each can benefit from the cumulative wisdom of the other(s), and more avenues for inquiry can be opened (Arvanitis, 2014). One of the most important elements in this “*inter-systemic*” space is the openness to the other and the ability to engage in reflective dialogue (Milani, 2017, 2015; Portera, 2017; Bellingreri, 2015). Intercultural dialogue requires in fact the ability to look at issues from several angles and to understand the reasons that may lead others to conclusions, values, habits, etc., very different from our own. Understanding, however, does not necessarily mean acceptance, and intercultural dialogue is not a prescription for uncritical and aseptic relativism, which rather pertains to the multicultural approach. Whereas multiculturalism involves allowing each individual culture to express itself within the limits that are established by the culture itself, and make each one absolute in the sense that they are not fettered by the burden of having to relate with the others, the intercultural solution is a two-way evolving process of negotiation where adjustments of different interests are contemplated, and where – hopefully – mutual understanding advances and achieves some points of balance that are recognized by all parties involved.

## References

Allievi S. (2018), *Immigrazione. Cambiare tutto*, Laterza, Roma-Bari.

Allievi S. – Dalla Zuanna G. (2016), *Tutto quello che non vi hanno mai detto sull'immigrazione*, Laterza, Roma-Bari.

Arasaratnam-Smith L.A. (2017), Intercultural competence. An overview. In D.K. Deardorff – L.A. Arasaratnam-Smith (a cura di), *Intercultural Competence in Higher Education. International approaches, assessment and application*, Routledge, Abingdon, pp. 7-18.

Arvanitis E. (2014), The Intercultural Mediation: A Transformative Journey of Learning and Refelexivity. In E. Arvanitis – A. Kameas (a cura di), *Intercultural Mediation in Europe: Narratives of Professional Transformation*, Common Ground Publishing, Champaign, IL, pp. 24-47.

Arvanitis E. – Kameas A. (a cura di) (2014), *Intercultural Mediation in Europe: Narratives of Professional Transformation*, Common Ground Publishing, Champaign, IL.

Baiutti M. (2019), *Protocollo di valutazione Intercultura. Comprendere, problematizzare e valutare la mobilità studentesca internazionale*, Edizioni ETS, Pisa.

Baldauf J. – Ebner J. – Guhl J. (a cura di) (2019), *Hate Speech and Radicalisation Online*, Institute for Strategic Dialogue, London.

Bauman Z. (2016), *Stranieri alle porte*, Laterza, Roma-Bari.

Bellingreri A. (2015), *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*, Milano, Mondadori.

Benadussi L. – Molina S. (a cura di) (2018), *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, Il Mulino, Bologna.

Catarci M. (2016), *La pedagogia emancipata di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*, FrancoAngeli, Milano.

Centro Studi e Ricerche IDOS (2019), *Dossier statistico immigrazione*, Centro Studi e Ricerche IDOS, Roma.

Chen G.M. (2011), Moving beyond the dichotomy of communication studies: Boundary wisdom as the key. In G. Wang (a cura di), *De-Westernizing communication research: Altering questions and changing frameworks*, Routledge, New York, pp. 157-171.

Chen G.M. – Ran A. (2009), A Chinese Model of Intercultural Leadership. In D.K. Deardorff (a cura di), *The SAGE handbook of intercultural competence*, Sage, Thousand Oaks, pp. 196-208.

Crane P.S. (1967), *Korean patterns*, Hollym Corporation, Seoul.

Dalib S. – Harun M. – Yusof N. – Ahmad M.K. (2017), *Probing intercultural competence in Malaysia: A relational Framework*, «SHS Web of Conferences», XXXIII, 45), pp. 1-5.

Deardorff D.K. (a cura di) (2009), *The SAGE handbook of intercultural competence*, Sage, Thousand Oaks.

Deardorff D.K. (2006), *Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization*, «Journal of Studies in International Education», X, 3, pp. 180-185.

Deardorff D.K. – Arasaratnam-Smith L.A. (a cura di) (2017), *Intercultural Competence in Higher Education. International approaches, assessment and application*, Routledge, Abingdon.

Dissanayake W. (2003), *Asian approaches to human communication: Retrospect and prospect*, «Intercultural Communication Studies», XII, 4, pp. 17-37.

Doi T. (1973), *The Japanese Patterns of Communication and the Concept of Amae*, «Quarterly Journal of Speech», LIX, 2, pp. 241-266.

EU (2019), *Closer to the Citizens. Closer to the Ballot. Eurobarometer Survey 91.1 of the European Parliament. A Public Opinion Monitoring Study*, Directorate-General for Communication, Public Opinion Monitoring Unit, Bruxelles.

Fiorucci M. – Pinto Minerva F. – Portera A. (a cura di) (2017), *Gli alfabeti dell'intercultura*, Edizioni ETS, Pisa.

Fiorucci M. (2011), *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione*, Armando Editore, Roma.

Fong R. – Furuto S.B. (a cura di) (1992), *Culturally competent practice: Skills, interventions, and evaluations*, Allyn & Bacon, Boston.

Grant C.A. – Portera A. (a cura di), *Intercultural and Multicultural Education. Enhancing Global Interconnectedness*, Routledge, New York.

Halualani R.T. – Mendoza S.L. – Drzewiecka J.A (2009), “Critical” Junctures in Intercultural Communication Studies, «Journal of Intercultural Management», VII, 1, pp. 23-41.

Huat Chong Y. – Grzymala-Moszczynska H. (2015), *The Chinese-perspective of Intercultural Competence Models Revisited*, «The Review of Communication», IX, 1, pp. 17-35.

Khoza R. (2011), *Attuned Leadership: African Humanism as Compass*, Penguin, Johannesburg.

Kim J.E. (1981), *The Psychology of Korean Families*, Chang-Ji-Sa, Seoul.

Kim Y. (2012), Intercultural personhood: an integration of Eastern and Western perspectives. In L.A. Samovar – R.E. Porter – E.R. McDaniel (a cura di), *Intercultural communication: a reader*, Wadsworth, Boston, pp. 436-448.

Kuo E. – Chew H.E. (2009), *Beyond Ethnocentrism in communication theory: Towards a culture-centric approach*, «Asian Journal of Communication», IXX, 4, pp. 422-437.

Luo X. (2013), *Guanxi competence as intercultural competence in business contexts – A Chinese perspective*, «Interculture Journal», 20, pp. 69-89.

Luo Y. (1997), *Cultural and organizational antecedents of Guanxi*, «The Chinese cases. Journal of Business Ethics», XCIX, pp. 441-451.

Messing V. – Ságvári, B. (2019), *Still divided but more open*, Friedrich Ebert Stiftung, Budapest.

Miike Y. (2012), Harmony without uniformity: An Asiacentric worldview and its communicative implications. In L.A. Samovar, R.E. Porter e E.R. McDaniel (a cura di), *Intercultural communication: a reader*, Wadsworth, Boston, pp. 65-80.

Miike Y. (2006), *Non-Western theory in Western research? An Asiacentric agenda for Asian communication studies*, «Review of Communication», VI, 12, pp. 4-31.

Miike Y. (2003a), Beyond Eurocentrism in the intercultural field: Searching for an Asiacentric paradigm. In W.J. Starosta – G.M. Chen (a cura di), *Ferment in the intercultural field: Axiology, Value, Praxis*, Sage, Thousand Oaks, pp. 243-276.

Miike Y. (2003b), *Japanese Enryo-Sasshi communication and the psychology of Amae: reconsideration and reconceptualization*, «Keyo communication review» XXV, 3, pp. 93-115.

Milani M. (2020a), *Diversità culturale e odio online: il ruolo della competenza interculturale*, «Orientamenti Pedagogici», 67, 4, pp. 31-44.

Milani M. (2020b), *Deconstructing white privilege through intercultural education*, «Pedagogia Oggi», 18, 1, pp. 225-237.

Milani M. (2017), *A scuola di competenze interculturali. Metodi e pratiche pedagogiche per l'inclusione scolastica*, FrancoAngeli, Milano.

Milani M. (2015), *Competenze interculturali a scuola*, QuiEdit, Verona.

Miyahara A. (1992), Cross-cultural views on interpersonal communication competence: Attitudes, knowledge, and skills. In R. Fong – S.B. Furuto (a cura di), *Culturally competent practice: Skills, interventions, and evaluations*, Allyn & Bacon, Boston, pp. 89-100.

Morcellini M. – Mosca, C. (a cura di) (2014), *La sapienza della sicurezza*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna, RN.

Morin E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

Nwosu P. (2009a), *Search for coexistence: the Okonko ethos*, «Benue Valley Journal of Humanities», Benue State University, Makurdi.

Nwosu P. (2009b), Understanding Africans' conceptualizations of intercultural competence. In D.K. Deardorff (a cura di), *The SAGE handbook of intercultural competence*, Sage, Thousand Oaks, pp. 158-178.

OCSE PISA (2018), *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework*, OECD, Paris.

Pasta S. (2018), *Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'odio online*, Editrice

Morcelliana, Brescia.

Portera A. (2013), *Manuale di pedagogia interculturale*, Laterza, Roma-Bari.

Portera A. – Grant C.A. (a cura di) (2017), *Intercultural Education and Competences. Challenges and Answers for the Global World*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne.

Portera A. (2017), Intercultural Competences in Education. In A. Portera – C.A. Grant (a cura di), *Intercultural Education and Competences. Challenges and Answers for the Global World*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne, pp. 23-46.

Portera A. – La Marca A. – Catarci M. (a cura di) (2015), *Pedagogia interculturale*, La Scuola, Brescia.

Roversi A. (2006), *L'Odio in Rete. Siti ultras, nazifascismo online, jihad elettronica*, Il Mulino, Bologna.

Samovar L.A. – Porter, R.E. – McDaniel, E.R. (a cura di) (2012), *Intercultural communication: a reader*, Wadsworth, Boston.

Samovar L.A. – Porter R.E. (a cura di) (1994), *Intercultural communication: A reader*, Wadsworth, Belmont.

Santerini M. (2017), *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*, Milano, Mondadori.

Secco L. (1990), *Dall'educabilità all'educazione. Riflessioni pedagogiche*, Morelli Editore, Verona.

Shim T.Y. – Kim M. – Martin J.N. (2008), *Changing Korea. Understanding Culture and Communication*, Peter Lang, New York.

Spitzberg B.H. – Changnon G. (2009), Conceptualizing intercultural competence. In D.K. Deardorff (a cura di), *The SAGE handbook of intercultural competence*, Sage, Thousand Oaks, pp. 2-52.

Starosta W.J. – Chen G.M. (a cura di) (2003), *Ferment in the intercultural field: Axiology, Value, Praxis*, Sage, Thousand Oaks.

Tarozzi M. (2015), *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*, FrancoAngeli, Milano.

Tezuka C. (1993), *Communication among the Japanese from the Perspective of Amae and its Implications for their Intercultural Encounters*, «Intercultural Communication Studies», 6, pp. 21-44.

United Nations, Department of Economic and Social Affairs (2019), *Population Division, International Migrant Stock 2019*, New York (United Nations database, POP/DB/MIG/Stock/Rev.2019).

Wang G. (a cura di) (2011), *De-Westernizing communication research: Altering questions and changing frameworks*, Routledge, New York.

Wang G. – Kuo E.C.Y. (2010), *The Asian communication debate: culture-specificity, culture-generality, and beyond*, «Asian Journal of Communication», XX, 2, pp. 152-165.

Yum Y.O. (1994), The impact of Confucianism on interpersonal relationships and communication patterns in East Asia. In L.A. Samovar – R.E. Porter (a cura di), *Intercultural communication: A reader*, Wadsworth, Belmont, pp. 75-86.

Zaniello G. (a cura di) (2003), *La dimensione interculturale dell'insegnamento*, G.B. Palumbo, Palermo.

Zhang Q. – Oetzel J.G. (2006), *Constructing and Validating a Teacher Immediacy Scale: a Chinese Perspective*, «Communication Education», LV, 2, pp. 218-241.

Zoletto D. (2012), *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, FrancoAngeli, Milano.

### Sitography

<https://www.cattaneo.org/2018/08/27/immigrazione-in-italia-tra-realta-e-percezione/>, 5/5/2020.



Jessica Pasca

*La scuola al servizio della democrazia: i principi ispiratori di John Dewey  
nell'interpretazione di Lamberto Borghi*

*Introduzione*

Questo articolo intende presentare l'idea di una scuola al servizio della democrazia. Si tratta di una convinzione ben presente negli scritti di John Dewey e ripresa, anni dopo, da Lamberto Borghi, uno dei primi ad aver introdotto il pensiero deweyano in Italia<sup>274</sup>.

Si ipotizza come la scuola che Dewey teorizza nelle sue prime opere, quali *Scuola e società*, sia fortemente collegata ai principi di una società democratica esposti in *Democrazia e educazione* e in *Democrazia creativa*. L'Autore di Burlington sostiene che la democrazia non deve essere una mera forma di governo, ma “*a way of life*”, nonché «un tipo di vita associata»<sup>275</sup>. Nell'immaginario deweyano, infatti, la società democratica è il luogo ideale nel quale ciascuno esprime la propria unicità e dove l'*incontro* con il “diverso” è considerato fonte di arricchimento. Affinché ciò si realizzi, però, vi è bisogno di una scuola che, divenendo un *laboratorio di democrazia*, prepari gli uomini all'essenza del vivere democratico: la cooperazione, la collaborazione e l'apertura nei confronti delle differenze individuali.

Successivamente, si farà notare come Lamberto Borghi, a seguito del periodo fascista, abbia sviluppato un sistema di pensiero affine a quello di Dewey, teorizzando una scuola che sia in rapporto diretto con i valori democratici e che formi una *personalità comunitaria* capace di vivere nel pieno rispetto delle diversità culturali e di quelle individuali. Un ideale, questo, che reputo estremamente attuale anche nelle società tardo-moderne, capace di prevenire fenomeni denigratori e razziali.

---

<sup>274</sup> L. Bellatalla, *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*, Edizioni ETS, Firenze 1999.

<sup>275</sup> J. Dewey, *Democracy and education* [1916], tr. it. di E. E. Agnoletti, *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1949, p. 110.

## 1. Il valore della democrazia in John Dewey

In Dewey l'interesse nei confronti della democrazia matura molto presto: la prima opera nella quale il pensatore statunitense si esprime in merito risale, infatti, al lontano 1888<sup>276</sup>. Si tratta di un ampio saggio dal titolo *The Ethics of Democracy*<sup>277</sup>, il cui scopo era quello di confutare le tesi di Henry Maine espresse in *Popular Government*<sup>278</sup>. In quest'ultima opera Maine definisce la democrazia una semplice «forma di governo che attribuisce il potere alla maggioranza»<sup>279</sup>, ovvero a delle «masse [...] ritenute irrazionali»<sup>280</sup> che porterebbero, a lungo andare, ad un malfunzionamento politico. In *The Ethics of Democracy*, Dewey, opponendosi alle teorie di Maine, afferma che ridurre la democrazia ad una semplice struttura politica «è come dire che una casa è un insieme più o meno geometrico di mattoni»<sup>281</sup>. Il giovane Dewey, insomma, pensa già ad una democrazia intesa come *stile di vita*, un modo di *abitare il mondo* e di associarsi con gli altri<sup>282</sup>. Egli ritiene che soltanto una società di questo tipo può preservare l'uomo, la sua individualità e «realizzarla pienamente».

L'Autore di Burlington, nel 1916, ritorna sul concetto di democrazia<sup>283</sup>. Questa volta lo fa in uno scritto dall'ampio respiro pedagogico, *Democrazia e educazione*. Qui Dewey ribadisce, in modo più chiaro rispetto all'opera del 1888, l'identità della democrazia, descrivendola come uno *stile di vita*<sup>284</sup> in grado di debellare ogni forma di disuguaglianza e di discriminazione sociali, generando un clima di pace e di solidarietà<sup>285</sup>.

---

<sup>276</sup> Si ipotizza che l'interesse deweyano nei confronti della democrazia risalga alla sua origine. Dewey, infatti, nacque a Burlington, una cittadina del New England segnata da una netta divisione tra le classi sociali, molte delle quali determinate da questioni economiche. A. Ryan, *John Dewey and the High Tide of American Liberalism*, W.W Norton & Company, 1995.

<sup>277</sup> J. Dewey, *The Ethics of Democracy* [1888], in G. Cavallari (a cura di), *J. Dewey, Scritti politici*, Donzelli Editore 2003.

<sup>278</sup> H.S Maine, *Popular Government* [1885], J. Murray, London 1897.

<sup>279</sup> J. Dewey, *Creative Democracy. The Task Before Us* [1925-1953], tr. it, *Democrazia creativa. Saggio introduttivo di Giovanni Dessì*, Castelvecchi, Roma 2018, p. 15.

<sup>280</sup> *Ibi*, p. 10.

<sup>281</sup> *Ibi*, p. 16.

<sup>282</sup> A. Bellingreri, *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*, Mondadori, Milano 2015.

<sup>283</sup> Lo fece all'interno di un panorama americano ed europeo segnato da situazioni socio-economiche alquanto precarie e da trasformazioni demografiche causate dal fenomeno migratorio. L. Bellatalla, *Il mio Dewey. Riflessioni sull'eredità deweyana*, Anicita, Roma 2016.

<sup>284</sup> «A democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience». J. Dewey, *Democracy and Education* [1916], Simon & Brown, London 2012, p. 94.

<sup>285</sup> «The extension in space of the number of individuals who participate in an interest so that each has to refer his own action to that of others, and to consider the action of the others to give point

L'interpretazione che Dewey dà della democrazia rappresenta una costante del suo pensiero, rintracciabile anche in altre opere della maturità quale *Democrazia creativa*, un breve saggio del 1939 pubblicato in occasione della celebrazione dei suoi ottant'anni<sup>286</sup>. L'Autore, con un linguaggio più maturo, definisce la democrazia un «luogo fisico e etico dell'attività dell'individuo, delle sue potenzialità inespresse, delle sue relazioni umane associative»<sup>287</sup>, che «implica il possesso e l'uso [...] di certe abitudini che formano il carattere personale e determinano desideri e obiettivi in tutte le relazioni della vita»<sup>288</sup>. Di conseguenza, appare evidente come, nell'immaginario deweyano, una società democratica è tale quando diviene un luogo di *partecipazione*, di *cooperazione* e di *collaborazione*: una realtà «comunitaria e partecipata, laica e progressista, liberale ed autonoma, identitaria e pluralista, concreta e sperimentale, spontanea e scientifica, [...] discorsiva e dialettica, molteplice e variegata, tollerante e comprensiva»<sup>289</sup>.

## 2. Il rapporto tra la democrazia e l'educazione: la scuola-laboratorio di John Dewey

Si è fin qui cercato di argomentare come la democrazia teorizzata da Dewey non sia una mera forma di governo, bensì una «*way of life*», ovvero «un modo di vivere [...] dell'individuo»<sup>290</sup> che «garantisce la piena libertà di discussione» e «da partecipazione di tutti i cittadini alla formazione dei valori, delle regole e delle decisioni»<sup>291</sup>. Secondo Dewey, però, affinché si realizzi una società realmente democratica, sarebbe necessario *educare alla democrazia*, rendendo l'educazione «una direzione, una crescita, una ricostruzione»<sup>292</sup>. Per fare questo è essenziale che la scuola e la società camminino l'una di fianco all'altra determinandosi vicendevolmente. Già ne *Il mio credo pedagogico* del 1897, infatti, il giovane Dewey attribuisce al processo educativo il potere di determinare un *progresso sociale*, ovvero

---

and direction to his own, is equivalent to the breaking down of those barriers of class, race, and national territory», *Democracy and Education* [1916], p. 94.

<sup>286</sup> Non fu certo un caso che tale opera venne offerta al grande pubblico nel periodo in cui le politiche aggressive e totalitarie stavano divampando in Europa e mettendo in crisi il concetto di democrazia.

<sup>287</sup> G. Spadafora, *L'educazione per la democrazia. Studi su John Dewey*, Anicia, Roma 2015, p. 28.

<sup>288</sup> J. Dewey, *Creative Democracy. The Task Before Us* [1925-1953], tr. it, *Democrazia creativa. Saggio introduttivo di Giovanni Desi*, Castelvecchi, Roma 2018, p.43.

<sup>289</sup> E. Frauenfelder, M. Striano, S. Olivero (a cura di), *Il pensiero di John Dewey tra psicologia, filosofia e pedagogia. Prospettive interdisciplinari*, Friedericiana Editrice Universitaria, Napoli 2013, p. 344.

<sup>290</sup> G. Spadafora, *L'educazione per la democrazia. Studi su John Dewey*, cit., p. 29.

<sup>291</sup> A. Gentile, *John Dewey. I fondamenti della formazione in una società libera e democratica*, IfL Press, Roma 2013, p. 22.

<sup>292</sup> T. Pezzano, *Le radici dell'educazione. La teoria dell'esperienza in John Dewey*, FrancoAngeli, Milano 2017, p. 111.

un cambiamento e un miglioramento della società<sup>293</sup>.

In *Scuola e società* del 1899<sup>294</sup> la complementarità tra l'educazione e la società democratica viene presentata in modo ancora più evidente. In quest'opera, Dewey tratta di una scuola che, in quanto responsabile della crescita delle nuove generazioni, non debba separarsi dalla società, bensì essere «il seme per insinuare l'educazione in tutti gli assetti sociali e per fare di essi un costante e acuto stimolo educativo»<sup>295</sup>. Di conseguenza, la sua idea è quella di creare una vera e propria *scuola-laboratorio*, nella quale l'apprendimento sia favorito da attività pratiche e di natura sociale (pittura, cucito, falegnameria, cucina), sia individuali che di gruppo<sup>296</sup>. Soprattutto quest'ultime incoraggiano l'*incontro* con le capacità, con i pensieri, con gli interessi e con le azioni di ciascun compagno di classe, e a considerare la “diversità” una *risorsa* arricchente per il singolo e per l’intera società<sup>297</sup>. Si tratta, insomma, di un educare al *vivere comunitario*, ovvero «all’apertura e [...] alla gestione pacifica dei conflitti»<sup>298</sup>; in questo modo, secondo Dewey, la società democratica, intesa come *way of life*, cesserebbe di essere un’utopia e diventerebbe una realtà.

### 3. La scuola e la democrazia: la tesi di Lamberto Borghi

Lamberto Borghi è un grande sostenitore della scuola al servizio della democrazia, un interesse che sorge in lui grazie anche all'incontro con John Dewey. Durante la Seconda guerra mondiale, infatti, Borghi si rifugia in America dove ha la possibilità di conoscere il pensatore statunitense e di collaborare con lui. Terminata la guerra e ritornato in Italia, Borghi si prodiga a diffondere nel nostro Paese il pensiero deweyano<sup>299</sup>. I suoi saggi, insieme a quelli di Aldo Visalberghi e di Gino Corallo<sup>300</sup>, rimangono «de uniche monografie organiche su questo autore»<sup>301</sup> durante tutto il dopoguerra.

<sup>293</sup> J. Dewey, *My Pedagogic Creed* [1897], tr. it di L. Borghi, *Il mio credo pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1954.

<sup>294</sup> J. Dewey, *The School and Society* [1899], The University of Chicago Press, Chicago, Illinois 1915.

<sup>295</sup> L. Bellatalla, *Il mio Dewey. Riflessioni sull'eredità deweyana*, p. 29

<sup>296</sup> Va ricordato che Dewey avviò un esperimento di scuola-laboratorio a Chicago dal 1896 al 1898. Tra i principi che animarono la creazione di questa istituzione educativa vi era quello l’«abbandono della considerazione individualistica» e la presa in carico del «fattore sociale come prodotto collettivo degli sforzi umani». G. Corallo, *La pedagogia di Giovanni Dewey*, Società editrice internazionale, Torino 1950, p. 133.

<sup>297</sup> T. Pezzano, *La scuola laboratorio di John Dewey: la “sperimentazione” dell’individuo per la democrazia*, in «Nuova Secondaria Ricerca», n. 2, ottobre 2013, p. 77.

<sup>298</sup> A. Goussot, *Dewey oggi: la pedagogia impossibile e l’utopia dell’educazione democratica*, in «Educazione democratica. Rivista di pedagogia politica», 5/2013, p. 41.

<sup>299</sup> Si pensi alla pubblicazione del testo *L’ideale educativo di John Dewey* del 1967.

<sup>300</sup> G. Corallo, *La pedagogia di Giovanni Dewey*, Società editrice internazionale, Torino 1950.

<sup>301</sup> L. Bellatalla, *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*, p. 117.

L'influenza di Dewey è ben visibile nel pensiero dello studioso livornese, soprattutto rispetto ad una scuola atta a realizzare i principi democratici. Si tratta di una tesi che l'italiano esprime con forza a seguito della caduta dei regimi totalitari, in quanto, da sempre ostile a qualunque forma di politica totalitaria, auspicava per la sua Patria un futuro democratico. Nel saggio del 1952 *Scuola e società*<sup>302</sup>, infatti, Borghi, con uno stile che ricorda molto quello deweyano, promuove una relazione dialettica tra la scuola e la società, dichiarando che «il male della società finora esistite» vada «ritrovato nella mancanza di capacità di autonomia da parte dei loro membri». La scuola, quindi, deve perseguire un fine: «creare negli alunni attitudini» in grado di «farli vivere in forme di libertà»<sup>303</sup>. Borghi, insomma, crede fermamente che la scuola debba «porre le basi di una società nuova»<sup>304</sup>, evitando di perpetuare quella già esistente ricca di limiti, di debolezze, di sistemi politici e sociali antidemocratici.

A tal fine, è però necessario formare gli «uomini all'indipendenza del pensare e dell'agire»<sup>305</sup>, insegnando loro a ragionare in modo critico e divergente e educandoli a uno stile di vita democratico fondato sulla cooperazione, sulla collaborazione e sulla pace. Del resto, Borghi afferma chiaramente come una comunità democratica debba essere «costituita da uomini atti a governarsi da sé»<sup>306</sup>, «nemici di ogni autorità esterna» e in grado di vivere insieme in modo comunitario<sup>307</sup>.

#### 4. Borghi e l'educazione della personalità comunitaria

Come già accennato, Borghi, influenzato dalle tesi di Dewey e dal clima dell'immediato dopoguerra, teorizza una scuola che possa contribuire al cambiamento della società. Tuttavia, l'interesse per la questione democratica prosegue anche dopo gli anni Cinquanta. Nel 1962, infatti, il pensatore italiano dà alle stampe *Educazione e sviluppo sociale*, dove continua ad interrogarsi sul ruolo della scuola nel processo di mutamento sociale in senso democratico. Per fare questo, Borghi analizza dapprima l'Italia del suo tempo, nella quale è presente una politica fortemente contraddittoria, poiché, nonostante esistano già dei «grandiosi documenti» che stabiliscono «i diritti democratici del [...] popolo»<sup>308</sup>, manca

<sup>302</sup> Contenuto oggi nell'opera a cura di G. Fofi *La città e la scuola*, Elèuthera, Milano 2008.

<sup>303</sup> L. Borghi, *La città e la scuola*, cit., pp. 137-138.

<sup>304</sup> *Ibi*, p. 145.

<sup>305</sup> *Ibi*, p. 137.

<sup>306</sup> *Ibi*, p. 138.

<sup>307</sup> La comunità, dunque, può essere definita «un luogo caldo, confortevole, in cui possiamo rilassarci e sentirci al sicuro, potendo anche contare sull'atteggiamento positivo e protettivo degli altri nei nostri confronti». M.C. Michelini, *Fare comunità di pensiero. Insegnamento come pratica riflessiva*. Franco Angeli, Milano 2016, p. 86.

<sup>308</sup> L. Borghi, *Educazione e sviluppo sociale*, La Nuova Italia, Firenze 1962, p. 67.

l'attuazione effettiva degli stessi. Per questa ragione, Borghi insiste su una istituzione educativa concepita «come [...] strumento essenziale e più efficace di progresso e di *riforma sociale*»<sup>309</sup>: la scuola-laboratorio di Dewey dovrebbe preparare alla democrazia, educando gli uomini allo sviluppo di una personalità *comunitaria*, ad un'«originaria apertura sul mondo»<sup>310</sup> e al pieno *riconoscimento* delle diversità, quali quelle di sesso, di razza, di etnia e di orientamento religioso. Secondo il Nostro, in questo modo si può salvaguardare l'essenza della democrazia, attuandone le istanze quotidianamente.

Nel dettaglio, anche Borghi – al seguito di Dewey – sostiene l'idea di una scuola attiva incentrata su attività pratiche e sul *lavoro di gruppo*. Quest'ultimo viene descritto come un espediente fondamentale per lo sviluppo della personalità comunitaria, poiché può facilitare il superamento della «situazione egocentrica», tipica dell'infanzia e dell'adolescenza, collocandosi in un «orizzonte di [...] reciprocità»<sup>311</sup> e di cooperazione. A detta di Borghi, però, il gruppo non deve mai essere autoritario, né prevedere il dominio di alcuni membri su altri. La soluzione ad un simile problema, secondo Borghi, è quella di determinare dei gruppi di lavoro democratici, nei quali avviare un'opera «di educazione sociale»<sup>312</sup> fondata sul confronto e sull'apertura reciproci, liberandosi da «frustrazioni affettive e da appartenenze esclusive e discriminanti»<sup>313</sup>.

La scuola pensata da Borghi, insomma, deve essere un *luogo d'incontro*, un contesto ricco di culture e di situazioni sociali diverse fra di loro<sup>314</sup>, dal momento che nessuno, chiuso nei suoi pensieri e nelle sue idee, può crescere, maturare e «comprendere [...] la problematica fenomenicità del reale»<sup>315</sup>.

Chiaramente, in una scuola aperta alla democrazia e indirizzata allo sviluppo di una personalità comunitaria, Borghi non dimentica il ruolo del docente. Quest'ultimo deve essere una personalità matura ed equilibrata, abile nel «creare un'atmosfera favorevole alla libera esplorazione dell'ambiente e dei materiali, alla calma osservazione, [...] al lavoro individuale o a quello di gruppo»<sup>316</sup>. Riprendendo il concetto del docente come *leader intellettuale* di Dewey<sup>317</sup>, in aggiunta Borghi spiega

<sup>309</sup> *Ibi*, p. 331.

<sup>310</sup> A. Bellingreri (a cura di), *Lezioni di pedagogia fondamentale*, ELS La Scuola, Brescia 2017, p. 375.

<sup>311</sup> L. Borghi, *Educazione e sviluppo sociale*, cit., p. 83.

<sup>312</sup> *Ibidem*.

<sup>313</sup> *Ibi*, p. 88.

<sup>314</sup> Del resto, è proprio questo che dovrebbe avvenire in un contesto democratico, dove ciascuno possa «sentirsi al sicuro, potendo [...] contare sull'atteggiamento positivo e protettivo degli altri nei nostri confronti». M. C. Michelini, *Fare comunità. Insegnamento come pratica riflessiva*. Franco Angeli, Milano 2016, p. 86.

<sup>315</sup> L. Mortari, *Educare alla cittadinanza partecipata*, Bruno Mondadori, Milano 2008, p. 31.

<sup>316</sup> L. Borghi, *Educazione e sviluppo sociale*, cit., p. 130.

<sup>317</sup> Si veda, a questo proposito, J. Dewey, *How we Think* [1910], tr. it. di A. Guccione Monroy, *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze 1986.

come l'insegnante debba essere una *guida intelligente* che, oltre a dover educare una personalità comunitaria, contribuisca allo sviluppo di uno «spirito inventivo» e di un «pensiero critico»<sup>318</sup>.

L'interesse di Borghi nei confronti della democrazia e di una scuola che prepari ad essa, non si esaurisce in queste opere. Due anni dopo *Educazione e sviluppo sociale* e alla vigilia delle contestazioni giovanili del '68, egli dà alle stampe *Scuola e comunità*. In questo testo Borghi ritorna a parlare dei contesti educativi e del compito che essi dovrebbero svolgere per l'avanzamento della democrazia. Mediante un chiaro riferimento a Dewey e all'opera *Il mio credo pedagogico*, scrive che «la scuola rinnovata deve atteggiarsi come una comunità in miniatura»<sup>319</sup> e educare alle «attitudini morali e intellettuali»<sup>320</sup>, fondamentali per una società che si trasformi in senso democratico e che prepari al vivere insieme realizzando il *riconoscimento*<sup>321</sup> e il rispetto dell'alterità<sup>322</sup>.

### 5. Il rapporto tra la scuola e la democrazia

L'idea di Dewey e di Borghi di una scuola che operi per la democrazia suggerisce una riflessione critica sul rapporto tra la scuola e la democrazia nelle società attuali. Molti dei Paesi europei, oggi, vivono una situazione politica che, formalmente, può essere definita «democratica». Tuttavia, gli innumerevoli fatti di cronaca sono testimonianza viva di discriminazioni sociali di varia natura, come, ad esempio, il razzismo, l'omofobia e la *xenofobia*: fatti che dimostrano come, nonostante la qualifica democratica formale delle società tardo-moderne, esse presentino delle contraddizioni interne che il mondo pedagogico non può e non deve ignorare. Infatti, si tratta di società «liquide», segnate da legami interpersonali superficiali, dove «ciò che conta è la velocità, non la durata»<sup>323</sup>, tantomeno la qualità delle relazioni.

La situazione attuale dell'individuo, quindi, non è delle più semplici. L'uomo della tarda modernità è spesso ripiegato su sé stesso, schiavo di un modo di fare egoistico e materialista, nonché sottomesso agli effetti della globalizzazione e della tecnologia. Pertanto, credo che oggi si possa parlare di una *democrazia apparente*, dove la libertà del singolo viene minacciata da un dominio che sembra non esistere, ma

<sup>318</sup> L. Borghi, *Educazione e sviluppo sociale*, cit., p. 111.

<sup>319</sup> L. Borghi, *Scuola e comunità*, La Nuova Italia, Firenze 1964, p. 7

<sup>320</sup> *Ibi*, p. 12.

<sup>321</sup> A. Bellingreri (a cura di), *Lezioni di pedagogia fondamentale*, cit.

<sup>322</sup> Come ricorda H. Arendt, anche i greci riconobbero la valenza del vivere comunitario, in quanto essi ritenevano «la vita privata [...] idiota perché le era negata quella pluralità del discorrere di qualcosa e con essa l'esperienza [...] del mondo». H. Arendt, *Che cos'è la politica?* Edizioni di comunità, Milano 1995, p. 4.

<sup>323</sup> Z. Bauman, *Liquid Life* [2005], tr. it. di M. Cupellaro, *Vita liquida*, Laterza, Roma 2008, p. XV.

che, in realtà, si insidia nelle menti e nelle azioni di ciascuno<sup>324</sup>.

Nonostante siano passati molti anni dalla presentazione delle tesi dei due autori di cui si è qui argomentato, è singolare, oltre che preoccupante, notare come si sia ancora lontani dalla realizzazione di una democrazia intesa come “*way of life*”. Credo che la causa di tale mancanza sia in parte rintracciabile nelle scuole, le quali sono lontane da quelle promosse da Dewey e da Borghi.

In esse, ad esempio, il numero delle lezioni frontali è ancora troppo alto rispetto a quello dei lavori di gruppo e delle attività laboratoriali; ne deriva una didattica rigida, ancorata ai libri di testo e priva di momenti dialogici e comunitari. Si è ben lontani, in sostanza, da una scuola laboratoriale che attrae, che interessa e che cammina di pari passo con le necessità di quella che dovrebbe essere una società democratica<sup>325</sup>. La conseguenza di una scuola che non contribuisce alla realizzazione dei principi democratici è l'esistenza di una società ove l'*essenza* reale della democrazia, del *senso di comunità*, dello stare insieme sono mancanti.

Oggi, in particolare, si è diffuso il cosiddetto mito della “specializzazione”, soprattutto nei contesti lavorativi, in virtù del quale ciascuno deve stare al proprio posto, svolgere con competenza specialistica le proprie mansioni, dimenticandosi dell'altro. Al fine di preservare la democrazia, sarebbe invece necessario «tornare ad interessarci della vita delle persone, collegandoci con tutte le forze della società e confrontandoci a viso aperto, con la nostra autonomia, con le istituzioni, i partiti»<sup>326</sup> e con chiunque incontriamo nel nostro percorso di vita.

## Bibliografia

Arendt H., *Che cos'è la politica?* Edizioni di comunità, Milano 1995.

Bauman Z., *Liquid Life* [2005], tr. it. di M. Cupellaro, *Vita liquida*, Laterza, Roma 2008.

Bellatalla L., *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*, Edizioni ETS, Firenze 1999.

Bellatalla L., *Il mio Dewey. Riflessioni sull'eredità deweyana*, Anicia, Roma 2016.

Bellingreri A. (a cura di), *Lezioni di pedagogia fondamentale*, ELS La Scuola, Brescia 2017.

Bellingreri A., *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*, Mondadori, Milano 2015.

Borghi L., *Educazione e sviluppo sociale*, La Nuova Italia, Firenze 1962.

<sup>324</sup> Non a caso, E. Morin parlò di una «crisi di democrazia» causata da tante altre crisi, compresa quella dell'«educazione». E. Morin, *Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation* [2014], tr. it. di S. Lazzari, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2015, p. 45.

<sup>325</sup> M. Ricciardi, *Le molte lezioni di Democrazia ed educazione*, in «John Dewey e la pedagogia democratica del '900», RomaTrE-Press, Novembre 2017.

<sup>326</sup> *Ibi*, p. 153.

Borghi L., *Scuola e comunità*, La Nuova Italia, Firenze 1964.

Borghi L., *L'ideale educativo di John Dewey*, La Nuova Italia, Firenze 1967.

Borghi L., *La città e la scuola* (a cura di Goffredo Fofi), Elèuthera, Milano 2008.

Corallo G., *La pedagogia di Giovanni Dewey*, SEI, Torino 1950.

Dewey J., *How we Think*, D. C. Heath & Co., Boston, New York, Chicago 1910.

Dewey J., *The School and Society* [1899], The University of Chicago Press, Chicago, Illinois 1915.

Dewey J., *Democracy and Education* [1916], tr. it di E. E. Agnoletti, *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1949.

Dewey J., *My Pedagogic Creed* [1897], tr. it di L. Borghi, *Il mio credo pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1954.

Dewey J., *How the Think* [1910], tr. it. di A. Guccione Monroy, *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze 1986.

Dewey J., *The Ethics of Democracy* [1888], in G. Cavallari (a cura di), *J. Dewey, Scritti politici*, Donzelli Editore 2003.

Dewey J., *Democracy and Education* [1916], Simon & Brown, London 2012.

Dewey J., *Creative Democracy. The Task Before Us* [1925-1953], tr. it, *Democrazia creativa. Saggio introduttivo di Giovanni Desi*, Castelvecchi, Roma 2018.

Frauenfelder E., Striano M., Olivero S. (a cura di), *Il pensiero di John Dewey tra psicologia, filosofia e pedagogia. Prospettive interdisciplinari*, Friedericiana Editrice Universitaria, Napoli 2013.

Garrison J., Hickman L., Ikeda D., *Living as Learning. John Dewey in The 21st Century*, Dialogue Path Press, Cambridge, Massachusetts 2014.

Gentile A., *John Dewey. I fondamenti della formazione in una società libera e democratica*, IfL Press, Roma 2013

Goussot A., *Dewey oggi: la pedagogia impossibile e l'utopia dell'educazione democratica*, in «Educazione democratica. Rivista di pedagogia politica», 5/2013.

Maine H.S., *Popular Government* [1885], J. Murray, London 1897.

McCallister W. J., *The Growth of Freedom in Education*, Richard R. Smith INC., New York 1931.

Morin E., *Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation* [2014], tr. it. di S. Lazzari, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2015.

Mortari L., *Educare alla cittadinanza partecipata*, Bruno Mondadori, Milano 2008.

Michelini M.C., *Fare comunità di pensiero. Insegnamento come pratica riflessiva*. Franco Angeli, Milano 2016.

Pezzano T., *La scuola laboratorio di John Dewey: la "sperimentazione" dell'individuo per la democrazia*, in «Nuova secondaria ricerca», n. 2, ottobre 2013.

Pezzano T., *Le radici dell'educazione. La teoria dell'esperienza in John Dewey*. Franco Angeli, Milano 2017.

Ryan A., *John Dewey and the High Tide of American Liberalism*, W.W Norton & Company, 1995.

Ricciardi M., *Le molte lezioni di Democrazia ed educazione*, in «John Dewey e la pedagogia democratica del '900», RomaTrE-Press, Novembre 2017.

Spadafora G., *L'educazione per la democrazia. Studi su John Dewey*. Editoriale Anicia. Roma 2015.

Spadafora, G., *La teoria dell'esperienza in John Dewey e le sue implicazioni nella pedagogia contemporanea*, in «La complessità del sapere pedagogico tra tradizione e innovazione», n. 2, dicembre 2015.

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

A. Rubini-A. Daniela Savino\*

*‘La fenomenologia di Fink come risposta al neoliberismo: ‘il ritorno alla persona’ nell’educazione alla politica come prassi d’esistenza coesistenziale’*

*Premessa*

La *relazionalità*, intesa come presupposto metafisico di un’antropologia filosofica, permette all’uomo di assumere il carattere ontologico di “rapporto”, di “apertura a”, dell’ “essere co-appartenente” all’Alterità, all’Essere e al Mondo; le conseguenze di tale premessa ontico-strutturale per una teoria della formazione e dell’educazione che voglia porre al centro della sua speculazione la “persona” possono essere di grande rilievo, non solo etico-valoriale, ma innanzitutto ermeneutico-interpretativo. È proprio infatti l’orizzonte ermeneutico, ossia, la comprensione interpretativa che l’uomo ha di sé a fondare il suo consistere teoretico e, contemporaneamente, l’atteggiamento teoretico direziona il suo agire individuale e collettivo. Si comprende bene, allora, come le premesse ontologiche che si rintracciano in una ermeneutica dell’essere umano siano responsabili, da una parte, di una totalità di comprensione del “peso” d’essere dell’uomo, ossia del “peso” concettuale, e dall’altra del “posto” dell’uomo nel mondo: esse fondano, per così dire, un “paradigma”<sup>327</sup> esistenziale entro cui ogni singolo aspetto viene inteso come intimamente “legato” e per così dire “discendente” da quelle stesse premesse.

Eugen Fink, con un “forte” intento e fine pedagogico che si evidenzierà nel corso di questo contributo, assume metafisicamente l’uomo come “relazione”, come *Selbstverhältnissen* e contemporaneamente come *Mit und Weltverhältnissen*<sup>328</sup> e sulla base di tale presupposto fonda la sua antropologia filosofica, una pedagogia

---

\*\* Il contributo è stato integralmente condiviso dagli Autori. Nello specifico la premessa e il paragrafo 1.4, sono stati scritti da Antonia Rubini e i paragrafi 1.1, 1.2 e 1.3 da Anna Daniela Savino.

<sup>327</sup> H. Marcuse, *L’uomo a una dimensione*, Einaudi, Torino. Illuminante è il concetto di “paradigma concettuale” di cui daremo conto nel corso del nostro contributo, seppur inerente ad un discorso diverso portato avanti dall’autore, in quest’opera di Marcuse che permette bene di comprendere in quale senso un “paradigma” sia una premessa ontologica per una comprensione della condizione totale d’esistenza dell’uomo.

<sup>328</sup> “Rapporto a se stesso”, “Co-rapporto” e “Rapporti al mondo”.

sistematica, appunto, e una filosofia dell'educazione: “*L'esistenza umana deve essere di per sé già aperta quando fa esperienza di cose a lei sconosciute. Ma questa apertura verso se stessi, per così dire, è qualcosa di più originario della struttura dell'autocoscienza nel modo dell'io o anche della sua stessa tematizzazione riflessiva*”<sup>329</sup>; il carattere di “apertura” dell'esistenza umana precede, dunque, ogni comprensione o tematizzazione stessa.

In qualche modo la comprensione di sé, venendo in seconda battuta rispetto al livello ontologico della sua esistenza come “apertura”, è il compito più importante e doveroso, in un certo senso, a cui l'uomo è chiamato, in quanto la sua stessa esistenza che lo precede “chiede” per natura d’essere compresa; ma l’aspetto inedito dell’antropologia esistenziale di Fink è il punto di partenza della sua analisi, che in qualche modo va a comporre il suo paradigma concettuale, come anticipato, e che contemporaneamente indica un “metodo” di approccio al tema: “*La specifica peculiarità di questo sapere, di sapere non di noi, ma in sostanza a partire da noi stessi (...) segna al contempo i presupposti metodologici di ciò che Fink chiama “antropologia esistenziale”*”<sup>330</sup>. Essa ha inizio prima della divisione tra natura e storia e prende le mosse dalla “situazione esistenziale” del *qui ed ora*. Le conseguenze di un tale approccio, oltre che teoreticamente affascinanti, sono pedagogicamente rilevanti perché ci parlano di un uomo che deve comprendersi a partire dal proprio *qui ed ora* e che non vuole, quindi, riflettere sulla sua natura esistenziale in generale ma occupare coscientemente un posto nel mondo e direzionare il suo agire in senso sociale-politico, oltre che individuale, nell’*“adesso”* ossia nella sua *presentità* storica.

Non categorie assolute, statiche, rigide, dell'uomo e della sua esistenza ma, intelligentemente coerenti con la sua struttura ontologica, categorie interpretative “aperte” al mondo con cui si ha a che fare nell’*“adesso vissuto”*<sup>331</sup>, che possano, dunque, altresì gettare luce sullo stesso concetto e “posto” di persona ed educazione nella società contemporanea.

### 1.1 *Il concetto di uomo nei fenomeni fondamentali dell'esistenza finkiani: la relazionalità, il tempo e il “Noi”.*

L'uomo deve comprendersi *a partire da se stesso*, cioè a partire dalla relazione che intrattiene innanzitutto con se stesso (*Selbstverhältnissen*) e questo suo sapere di sé presuppone a sua volta una relazione originaria con lo spazio e il tempo<sup>332</sup>: in quanto apertura e relazione, i primi termini ai quali l'uomo si rapporta sono quelli spazio-temporali; essi segnano il “sopravvenire” del tempo nell'esistenza umana

<sup>329</sup> E. Fink, *Fenomeni fondamentali dell'esistenza umana*, trad. it di A. Lossi, Edizioni ETS, Pisa 2006, pag.

<sup>333</sup>

<sup>330</sup> *Ibi*, pag. 10

<sup>331</sup> *Ibidem*

<sup>332</sup> *Ibidem*

come storicità e indicano, in qualche modo, la sua stessa finitezza, momentaneità e precarietà. Ma lo spazio e il tempo sono anche i luoghi metafisici che l'uomo utilizza, per costituzione, per dispiegare la sua relazione, non solo con se stesso ma anche con gli altri e con il mondo. È proprio muovendo da queste determinazioni generali che Fink delinea la sua antropologia esistenziale, ricordando che tali determinazioni hanno una lunga storia nel corso del pensiero e che esse si ritrovano già a partire dalla “dottrina della creaturalità”<sup>333</sup> tardo-antica, indicando da una parte la natura di interdipendenza tra le creature, quindi l'intimo legame relazionale tra gli uomini e gli enti del creato, dall'altra la finitezza dell'essere terreno e dall'altra ancora la possibilità che l'uomo ha di “creare” e di costruire il mondo.

La conseguenza metafisica principale di questo è proprio il fatto che l'uomo non possa prescindere da una auto-comprensione che tenga in considerazione il suo *hic et nunc*, ossia la sua storicità e presentità: essa è il luogo “*in cui un essere determinato che dura nel tempo sopravviene nel medio temporale, si assegna qui un “posto” cioè: dichiara la sua momentaneità oggettiva nei termini di adesso vissuto*”<sup>334</sup> e la presa in carico di questa determinazione non può che portare all'antropologia stessa il carattere di una riflessione sempre “contemporanea”. Potremmo dire, allora, che la riflessione finkiana poggi sempre su di un'apertura al “presente” dell'esistenza umana: “*Il presente in cui ci troviamo in qualità di interpreti di noi stessi, è caratterizzato da una molteplicità irriducibile di rapporti e “strutture dell'ogni volta” inalienabili, che si gettano luce a vicenda*”<sup>335</sup>; esso infatti si mostra come uno spazio in cui socialità e individualità si incontrano formando rapporti concreti d'esistenza. In questo orizzonte si comprendono i cinque fenomeni esistenziali che rendono la speculazione finkiana potentemente sempre aperta alla contemporaneità: l'uomo come “*lavoratore, amante, lottatore, giocatore e morente*”<sup>336</sup> sempre inteso nel “presente storico” che vive adesso.

Tali fenomeni esistenziali, allora, non sono appena fattori ontologici, termini di costituzione ontologica dell'uomo ma soprattutto orizzonti di senso: esattamente come specchi di una struttura “armillare”<sup>337</sup>. L'Io è intrecciato da sempre con il Tu e con il Noi ed è pertanto dall'osservazione dei fenomeni che riflettono tali rapporti che si può comprendere “il movimento d'essere” dell'uomo stesso in questi stessi rapporti; “*in tal modo il soggiorno dell'uomo è fondamentalmente il “paradosso di un aperto nel chiuso”*” poiché il modo d'essere dell'uomo come apertura e relazione lo pone sempre in “rapporto-a”, a se stesso, all'altro da sè, al mondo, per poi ritornare nel sé come, appunto, esigenza di senso e comprensione. È di qui che ha origine la struttura narrativa dell'uomo stesso poiché egli diventa “parlante”<sup>338</sup> quando comincia ad

<sup>333</sup> L. Alici, *L'Altro nell'io*, Città Nuova, Roma 1999, pag. 64.

<sup>334</sup> E. Fink, *Fenomeni fondamentali dell'esistenza*, cit., pag. 10

<sup>335</sup> *Ibidem*

<sup>336</sup> *Ibidem*

<sup>337</sup> V. Lingiardi, *Io, Tu, Noi. Vivere con se stessi, l'altro, gli altri*, Utet, Torino 2019, pag. 105

<sup>338</sup> Cfr. P. Ricoeur, *La persona*, Morcelliana, Brescia 1998.

auto-comprendersi, e lo fa sempre in relazione ad altro, al Sé come un Altro, o all'Altro da sé.

L'esistenza umana, dunque, “*non è mai, però, una cosa in sé*”, ossia non è mai compresa una volta per sempre, con categorie universali e generali da sempre valide, piuttosto “*L'esistenza vive nel comprendere; l'uomo cioè è “l'ente costitutivamente determinato dal comprendere, in tal modo egli è anche “la posizione nel cosmo in rapporto alla quale noi possiamo parlare in generale sia dell'essere delle cose così come del loro essere per noi*”<sup>339</sup>.

La relazione che l'uomo intrattiene con gli altri e il mondo, allora, si mostra nei fenomeni co-esistenziali ossia come “*prassi in un rapporto situato nella dimensione mondana e sociale*” ed essi mostrano al contempo “*il modo terreno dell'immortalità dei mortali*”<sup>340</sup> cioè, diremmo, il modo in cui l'uomo trascende se stesso, dona senso a se stesso attraverso ciò che costruisce, e anche il limite temporale e ontologico che lo costituisce.

Le prassi che derivano, dunque, dai fenomeni co-esistenziali del lavoro, dell'amore, della morte, del potere e del gioco, mostrano, in modo affascinante, al contempo la finitezza e l'infinitezza dell'uomo, facendo emergere come l'antropologia da una parte e la pedagogia dall'altra, abbiano una diretta co-appartenenza alla domanda originaria sull'essere stesso: è dalle prassi co-esistenziali e nelle prassi stesse che accade e si realizza, dunque, tanto l'auto-comprensione dell'uomo quanto la tensione all'educazione intesa dall'autore stesso come “introduzione alla realtà”.

Ma nell'economia del presente contributo vogliamo occuparci della storicità, della presentità dell'uomo ossia del suo essere sempre “*in situazione*” e del suo essere in relazione con il mondo; antropologia, ontologia e pedagogia, per Fink, sono unite in una dimensione *cosmica* e infatti egli afferma che “*è il quinto dei fenomeni fondamentali trattati, il gioco, che rende particolarmente conto, nella sua oscillazione tra realtà e possibilità, di questo raccoglimento cosmico*”<sup>341</sup>: nell'affascinante antropologia “terrena” finkiana vediamo come sia proprio nel gioco, inteso come “simbolo del mondo” a salire in superficie, per un momento, l'auto-presentificazione dell'uomo a se stesso; pur restando il suo “tutto” nel suo fondo, sempre misterioso. Ossia: “*L'esistenza umana è sempre innegabilmente prossima a se stessa, è essenzialmente dentro di sé. L'uomo non può cercare se stesso dall'esterno*”<sup>342</sup> ma pur essendo la sua esistenza la cosa più intima a se stesso, tuttavia egli resta “un enigma” a se stesso.

L'uomo, allora, è chiamato alla comprensione di sé: “*Il sapere che l'uomo ha di sé, che ognuno possiede, in cui ognuno vive, il sapere che è legato all'interiorità della nostra certezza di vita, deve giungere ad una espressione, deve giungere ad una comprensione di se stesso*”<sup>343</sup>; la

<sup>339</sup> E. Fink, *Fenomeni fondamentali dell'esistenza*, cit., pag. 13

<sup>340</sup> Platone, *Simposio, Fedone*, a cura di E. Savino, A. Mondadori Ed. (Classici Greci e Latini), Milano 1991.

<sup>341</sup> E. Fink, *Fenomeni fondamentali dell'esistenza*, cit., pag. 13

<sup>342</sup> *Ibi*, pag. 33

<sup>343</sup> *Ibi*, pag. 47

posizione, affascinante, di Fink, rivela la centralità dell'uomo “in situazione”, calato sempre concretamente in un presente determinato, pertanto la sua auto-comprensione dipende, in qualche modo, dal presente e dalla situazione che egli vive infatti “*tale auto-comprensione non ha un carattere tetico, non è composta da “posizioni” e testi*”<sup>344</sup>.

Essa è piuttosto sempre un domandare, e iconicamente, afferma Fink, occorre sempre domandare dal momento che “*non sappiamo come bisogna vivere*”<sup>345</sup>.

Tale posizione dell'uomo nel mondo, tale differenza ontologica dello stesso rispetto al tutto che lo circonda, non arresta la ricerca, al contrario la apre ancora di più: “*L'animale non si trova davanti ad ansie, preoccupazioni e sgomento, non ricerca una via per vivere*” mentre l'uomo è sempre alla ricerca di una via per vivere poiché non viene condotto, come gli animali, dalla natura in modo sicuro. Egli “*ha perso questa guida; questo è il prezzo che deve pagare per la sua libertà*”<sup>346</sup>.

E la libertà dell'uomo si dispiega, si mostra ed emerge proprio da quei fenomeni esistenziali, dalle “*prassi d'esistenza co-esistenziali*” poiché “*il rapporto con la cosa deve essere concepito come una possibilità determinata ed essenziale dell'uomo*”<sup>347</sup>. Ciò che permette all'uomo, infatti, contemporaneamente di prendersi cura e di dar forma alla sua stessa esistenza, e di comprendere se stesso sono proprio le sue “prassi”, in cui può scoprirsi “in azione”: è nelle prassi co-esistenziali che accade una sorta di “auto-comprensione pratica” e l'uomo può scorgere in esse il suo carattere relazionale, sempre chiaramente.

Distanziandosi, allora, dall'egocentrismo trascendentale di Husserl, Fink prende le mosse, come si è visto, dall'esperienza dell'Alterità: “*L'autocoscienza non precede la coscienza dell'estraneo, l'io non è prima del tu, piuttosto, l'io e il tu, l'io e l'altro scaturiscono contemporaneamente: in ogni io si ritrova già il Noi*”<sup>348</sup>.

In questo orizzonte si comprende come l'approccio praxeologico di Fink tenda a sottolineare come “*l'intesa*” tra gli uomini prenda corpo nelle prassi, quindi negli usi, nei rituali, nelle istituzioni, ma in realtà preceda ontologicamente le stesse, fondandosi sul carattere di apertura e relazionalità dell'uomo stesso: sembra quasi di sentire l'eco del mònito di Mounnier “*stima di sé, sollecitudine e istituzioni giuste*”<sup>349</sup> in cui soltanto la persona può realizzare pienamente se stessa avendo per così dire interiorizzato e incorporato “*l'intesa*”, con sé, con gli altri e con il mondo.

Richiamando Hegel, “*l'intesa*” sul senso, sulla forma da dare all'esistenza nella coesistenza e nelle prassi, è qui tradotta nel concetto di “costume” che esplicita

<sup>344</sup> *Ibidem*

<sup>345</sup> *Ibidem*

<sup>346</sup> *Ibidem*

<sup>347</sup> *Ibi*, pag. 43

<sup>348</sup> M. Brinkmann, *L'io è già di suo un rapporto a se stesso. Formazione ed educazione nell'antropologia co-esistenziale di Eugen Fink*, Dattiloscritto Intervento Convegno di Palermo, Febbraio 2020, pag. 4

<sup>349</sup> P. Ricoeur, *La persona*, cit., pag. 15.

l'interpretazione mondana e pratica dell'uomo sul mondo come norme, regole, abitudini: *“Il costume si riproduce in prassi mondane e co-esistenziali dell'apertura al mondo e al sé, e, allo stesso tempo si trasforma in esse”*<sup>350</sup>.

## 1.2 *Dai fenomeni fondamentali dell'esistenza alle prassi co-esistenziali: l'auto-comprensione dell'uomo, il ruolo dell'educazione e la precedenza del “sentimento collettivo originario”.*

Le prassi co-esistenziali, dunque, riprendono e realizzano i cinque fenomeni fondamentali esistenziali ed esse sono estetiche (gioco), politiche (dominio, potere, tecnica), attivo-culturali (lavoro), sessuali (amore) e temporali (morte).

Dalla natura delle prassi in cui l'uomo è, in cui egli si comprende e dà forma al mondo, emerge rilievo e il ruolo dell'educazione, che va quindi a comporre un sesto fenomeno esistenziale e una prassi conseguente: la *formatio* non è allora intesa come un'attività teoretico-spirituale, non è una idea o rappresentazione, essa è piuttosto intesa come una prassi culturale e sociale, poiché in esse l'uomo non dà solo forma al mondo ma “sì” dà una forma; in questa concezione finkiana potremmo dire che rientri a pieno titolo la pedagogia intesa come scienza pratico-progettuale<sup>351</sup>.

Pur non negando il carattere ostico, doloroso, talvolta torbido dell'esistenza umana intesa innanzitutto come co-esistenza, le prassi danno senso al mondo e all'esistenza umana; pur rimanendo intatto il tratto di precarietà, di enigmaticità, di estraneità, della vita umana le prassi “salvano” l'uomo dal non-senso e l'autore non rinuncia ad una analisi dell'esistenza stessa: l'uomo “è consegnato a se stesso, abbandonato a se stesso (...) si fa esperienza dello sgomento. (..) Spera nella saggezza e nei consigli di forze superiori (...)” e il suo non-sapere è “carico d'angoscia” e “rappresenta”, al contempo, “un'apertura determinata dell'esistenza intesa come enigma”<sup>352</sup>; infatti chiede “Ma come si arriva ad impostare un'interpretazione umana dell'essere uomo?”<sup>353</sup>.

L'intreccio dei fenomeni esistenziali non potrebbe essere chiaro ad una semplice lettura “fenomenologica”, poiché essi si “presuppongono a vicenda, si implicano, si compenetranano e si accordano tra di loro”<sup>354</sup>; di converso occorre vedere come tali fenomeni “sono ogni volta dispiegati, interpretati nello spazio della dimensione pubblica” e infatti le usanze, la tradizione, le istituzioni hanno offerto la loro affermazione sul

<sup>350</sup> M. Brinkmann, *L'io è già di suo un rapporto a se stesso. Formazione ed educazione nell'antropologia co-esistenziale di Eugen Fink*, cit., pag. 4

<sup>351</sup> Su tale prospettiva si rinvia al contributo di G. Elia, *Prospettive di ricerca pedagogica*, Progetti, Bari 2016, pagg. 1-16

<sup>352</sup> E. Fink, *Fenomeni fondamentali dell'esistenza*, cit., pag. 47

<sup>353</sup> *Ibi*, pag. 86

<sup>354</sup> *Ibidem*

lavoro, l'amore e la morte sviluppando atteggiamenti fissi: invece noi “*dobbianno partire dal nostro presente, dalla nostra testimonianza*”<sup>355</sup>.

Tralasciando la riflessione sulla morte, che pur occupa un posto di rilievo nella speculazione finkiana, ma non rientra nel fuoco concettuale della nostra riflessione, ci volgiamo a tratteggiare i caratteri principali del lavoro, del potere, dell'amore e del gioco come prassi co-esistenziali: a partire da tale delineazione entro l'orizzonte finkiano proporremo un paragone con la nostra situazione esistenziale immersa in un paradigma differente, quello del neoliberismo, partendo, anche noi, per così dire, “dal nostro presente” e presentando una cifra interpretativa della situazione esistenziale contemporanea con il tentativo di porre al centro della nostra riflessione la persona e il ruolo del fenomeno educativo.

Pensiamo di poter definire questo “sesto” fenomeno, che qui ci interessa, dell'educazione, come quella prassi co-esistenziale che esplicita una produzione di ideali e di senso, più finkianamente, come “*inserimento nel reale*”<sup>356</sup> e contemporaneamente “*essenzializzazione della comprensione dell'essere*”<sup>357</sup> quindi evidenziando la capacità ermeneutica che una educazione può avere; di qui emerge come conseguenza l'ultimo carattere dell'educazione, che qui sottolineamo, come “*modalità esistenziale dell'autocomprensione, della cura e della questionabilità*”<sup>358</sup>.

Un richiamo al ruolo più generale del sapere nella condizione postmoderna, come Lyotard afferma “*dopo la fine delle grandi narrazioni*”<sup>359</sup>, ci porta a considerare il ruolo dell'educazione come assolutamente fondamentale, considerato da Fink come il “sesto” rispetto ai cinque “fenomeni fondamentali esistenziali” poiché potenzialmente ricostruttore di una identità sociale ed individuale per l'uomo, oggi, evidentemente compromessa, come accennato, dal punto di vista della produzione di senso.

Nel fenomeno del lavoro, come in tutti gli altri affrontati da Fink, ossia l'amore, il gioco, la morte, il potere, emerge potentemente la struttura di “relazionalità”, da una parte, e di “autocomprensione pratica” dell'uomo, dall'altra: il “mettersi-in-rapporto” degli uomini nel lavoro, rispondendo ai loro bisogni, produce “cultura” e contemporaneamente “politica”; l'aspetto, quindi, più significativo, a riguardo del senso, della cultura che il lavoro produce è, per Fink, proprio il suo “*carattere sociale*”<sup>360</sup>: “*esso non è puramente un rapporto dell'uomo con la natura, la materia (...); esso è soprattutto un rapporto dell'uomo con se stesso e un rapporto degli uomini tra loro. Il lavoro non è attività svolta nell'isolamento del singolo, esso è col-laborazione, lavoro-*

<sup>355</sup> *Ibi*, pag. 87

<sup>356</sup> *Ibi*, pag. 178

<sup>357</sup> *Ibi*, pag. 34

<sup>358</sup> *Ibidem*

<sup>359</sup> J. F. Lyotard, *La condizione postmoderna, Rapporto sul sapere*, Feltrinelli, Milano 2019, pag. 5

<sup>360</sup> E. Fink, *Fenomeni fondamentali dell'esistenza*, cit., pag. 200

*svolto- insieme*<sup>361</sup>. Molto interessante è anche “l’entrata” nel lavoro delle categorie del “tempo” e dell’”altro”; nel lavoro, infatti, l’uomo si relaziona anche con il futuro, anticipa, in qualche modo il suo rapporto con esso e in questo senso diventa “previdenza”: “*il lavoro come previdenza, come presa anticipatrice del futuro, presuppone una comprensione del tempo in quanto tale*”<sup>362</sup>; e contemporaneamente tale apertura al temporale, tale “presa in carico” coinvolge anche “l’altro”: “*ad una tale apertura temporale appartiene essenzialmente anche il riconoscimento dell’altro, la visione di uno schema di una possibile garanzia reciproca (...)*<sup>363</sup>”. Nel lavoro, allora, si dischiude sempre la dimensione interumana e intersoggettiva poiché è il lavoro stesso che “*mette in evidenza sempre una dimensione di ciò che è utilizzabile a livello intersoggettivo*” esso ha essenzialmente “*un carattere pubblico*”; in questo senso è possibile, a livello ontologico, parlare di divisione del lavoro: “*La “divisione” ha senso soltanto laddove ci sia un insieme di rapporti distribuiti ai singoli. Nel dividere è già insito il fattore della garanzia reciproca*”; la divisione del lavoro, nella prospettiva di Fink proviene, dunque, da un’origine unitaria strutturale, come si è detto, ed esso è quella prassi di co-esistenza che in modo evidente fa emergere, “*articolata ed accentua l’unità che circonda la vita*”.

In quanto espressione di un “*legame collettivo originario*”<sup>364</sup> così come la divisione del lavoro assume i tratti della differenziazione e non di “*un frazionamento dell’uomo*”<sup>365</sup>, il lavoro in senso generale fonda la possibilità stessa del “mercato” e dello scambio delle merci poiché a sua volta è il lavoro stesso che “riposa” sulla fiducia nei legami co-originari; senza tale fiducia non avrebbe luogo nemmeno lo scambio: “*(...) fintanto che la fiducia nella responsabilità reciproca degli uomini, la fiducia in uno spirito comune solidale rimane intatta*” ed è questa stessa fiducia che viene ampiamente prima della costituzione economica di uno scambio merce-denaro; “*uno scambio di beni non potrebbe aver luogo se il prodotto del lavoro non fosse determinato dal tratto “pubblico” essenziale del lavoro*” e analogamente la stessa divisione del lavoro, con la sua stessa espressione linguistica, non potrebbe aver luogo se “*non fosse originariamente determinata dal sentimento collettivo che circonda tutti coloro che condividono il lavoro*”<sup>366</sup>.

L’intreccio, espresso mirabilmente da Fink, tra la fiducia nella responsabilità reciproca, la originaria co-appartenenza, il carattere pubblico e sociale fanno emergere “*il sentimento collettivo originario*” che precede ontologicamente l’esistenza dell’uomo singolo, qui è il Noi che sembra precedere ma è chiaro, come detto altrove dallo stesso Fink, che il Noi sia co-originario all’Io e al Tu, “essi scaturiscono insieme” e nel lavoro, come nelle altre prassi co-esistenziali, l’uomo può

<sup>361</sup> *Ibi*, pag. 201

<sup>362</sup> *Ibidem*

<sup>363</sup> *Ibidem*

<sup>364</sup> *Ibidem*

<sup>365</sup> *Ibidem*

<sup>366</sup> *Ibidem*

comprendere la sua esistenza, legata intimamente all'altro e alla temporalità; ed è proprio a livello di queste "premesse ontologiche" che nel nostro tempo l'ordine del neoliberismo sembra aver alterato qualcosa di originario come, appunto, il "carattere sociale" dell'uomo, visibile non solo, come vedremo, nel lavoro, la fiducia reciproca, l'Altro, il tempo.

Un altro aspetto del lavoro come delineato dall'autore risulta di grande interesse per la nostra riflessione: la dialettica tra lavoro e potere.

Come fenomeno fondamentale dell'esistenza, il lavoro ha sempre a che fare con l'esperienza della fatica: "*Il lavoro (...) viene sofferto come fatica, come tormento quotidiano, come tributo che paghiamo*"<sup>367</sup> ma esso non ha appena a che fare con questo poiché "*Nel lavoro avvertiamo la durezza, il peso e la fatica della nostra vita ma allo stesso tempo gioiamo per il rendimento*": qui si affaccia una determinazione ben precisa della dialettica strutturale che regola l'intera vita umana, adesso visibile nel lavoro, in tutti i suoi tratti; la felicità, infatti, sgorga, in un certo senso dal "fianco" del dolore, poiché è la felicità (Beglückung) che presuppone l'oppressione (Bedrückung). "*La felicità umana cresce sempre sul fondo del dolore, non è mai la beatitudine che non conosce dolore*"<sup>368</sup>: tale dialettica consiste in un intreccio di aspetti contrapposti<sup>369</sup>, che si presuppongono l'un l'altro in tutti i fenomeni esistenziali dell'uomo e sono co-originari; allo stesso modo esiste nel lavoro un duplice aspetto, dialettico, estremamente affascinante. Da una parte, infatti esso è un fenomeno che nasce per soddisfare il bisogno vitale dell'uomo poiché rispetto all'animale inserito in uno spazio vitale biologico naturale che gli offre gli elementi per la sussistenza "*l'uomo deve lavorare per potersi mantenere*"<sup>370</sup>; tuttavia l'uomo, pur trovandosi nel bisogno come ogni essere vivente, si differenzia da essi "*per il fatto di sapere di essere in questa condizione e di rapportarvisi esplicitamente*"<sup>371</sup> e questo sapere "*non ha solo un carattere contemplativo*"<sup>372</sup> si tratta piuttosto della sua stessa libertà.

Il lavoro, dunque, si caratterizza, secondo Fink, come quel fenomeno esistenziale che da una parte rivela all'uomo stesso il suo carattere di libertà come capacità di potenza, dall'altra dà vita ad una prassi ben precisa che permette all'uomo stesso la sua auto-comprensione.

Il lavoro viene, allora, percepito dall'uomo come una sorta di sfida che egli oppone alla sua stessa necessità; egli, dal di dentro del lavoro, fa esperienza di "un

<sup>367</sup> *Ibi*, pag. 165

<sup>368</sup> *Ibidem*

<sup>369</sup> "Quest'ambivalenza fa capire che molte delle nostre contraddizioni sono concatenate e collegate tra loro, si presuppongono a vicenda senza che l'una possa fare a meno dell'altra. La grandezza dell'uomo è possibile soltanto nello spazio della sua miseria", E. Fink, *Fenomeni fondamentali dell'esistenza*, cit., pag. 165

<sup>370</sup> *Ibi*, pag. 169

<sup>371</sup> *Ibidem*

<sup>372</sup> *Ibidem*

di più di potenza”<sup>373</sup> poiché ogni necessità gli dischiude, al di là della necessità stessa, la possibilità dell’auto-comprensione nella forma di una coscienza della propria “potenza” sull’ente o sulla necessità: “ogni situazione di bisogno viene considerata dall’uomo come una sfida a cui egli cerca di rispondere. Il lavoro è una risposta ad una sfida tramite la necessità”<sup>374</sup> ed è per questo che egli sperimenta un senso di potere, una potenza singolare che lo distingue da tutti gli altri esseri viventi.

Esiste, quindi, una duplice determinazione essenziale del lavoro che si configura, per l’uomo, come “una via per arrivare alla certezza di sé” e in cui egli si percepisce come libertà e potenza<sup>375</sup>: esso si muove tra una determinazione statica e una dinamica, ossia dal punto di vista statico la struttura del lavoro è individuabile là dove crea legittimamente i mezzi per la soddisfazione necessaria dei bisogni, dove si trova la forma economica, la copertura dei bisogni, mentre al sua dinamica ha a che fare con la sua storicità poiché “la condizione dinamica prevale là dove il lavoro è primariamente una modalità di dominio sull’ente inumano” e in questo senso il lavoro appare come “un allungamento della potenza dell’uomo sulle cose”<sup>376</sup>.

Il momento “naturale”, allora, è intimamente intrecciato con il momento “storico” del fenomeno del lavoro e in esso è già sempre “attiva” la auto-comprensione dell’uomo che rivela a se stesso la sua libertà e potenza.

Dobbiamo esplicitamente ad Hegel la descrizione del potere, del “dominio” dell’uomo, non solo sulla natura, ma sull’altro uomo, di cui celeberrime sono le figure di servo e padrone e della loro dialettica di riconoscimento<sup>377</sup>; ma non essendo questa la sede per poter ripercorrere il cammino della coscienza lungo la storia, qui evidenziamo piuttosto due aspetti, anch’essi coinvolti in una dialettica di contrapposizione: da una parte un aspetto “positivo-costruttivo” e cioè il riconoscimento di un noi co-originario, dall’altra un aspetto “negativo-distruttivo” ossia il dominio dell’uomo sull’uomo.

È “lo spirito” che Hegel intravede nel potere e nel suo legame con la costituzione del “Noi”, cioè con quell’aspetto del “carattere sociale”, del “collettivo originario” del lavoro che ci interessa: “Il potere dello spirito consiste secondo Hegel nella produzione di un Noi, di una comunanza, una continuità dell’universale. Lo spirito è potere finché esso alimenta uno stare insieme enfatico alla cui base vi è una decisione per sé”<sup>378</sup>.

In questo senso il “politico” può sorgere solo dal potere inteso come “spirito di comunanza”, dallo spirito di comunità, di uno stare insieme riconosciuto come originario fondato su una decisione per sé. In questo senso si comprende anche l’ulteriore intreccio tra lavoro e cultura in quanto “la civiltà umana ha inizio con

<sup>373</sup> Byung Chul-Han, *Che cos’è il potere*, Nottetempo, Milano 2019, pag. 14

<sup>374</sup> E. Fink, *Fenomeni fondamentali dell’esistenza*, cit., pag. 170

<sup>375</sup> Ibi, pag. 173

<sup>376</sup> Ibi, pag. 178

<sup>377</sup> Cfr. G. W. F. Hegel, *Fenomenologia dello spirito*, a cura di M. Vannini, La Nuova Italia, Firenze 1984

<sup>378</sup> B. Chul-Han, *Che cos’è il potere*, cit., pag. 96

*la casa e il focolare*<sup>379</sup>: la storia è il regno della libertà umana, in cui si dispiega e si manifesta la sua libertà sotto forma di progetto, di azione trasformatrice, “è la libertà che si esteriorizza” nel lavoro ed esso “crea l’insediamento, la polis, il tempio degli dei, i gioielli delle donne, le armi del guerriero e gli strumenti del lavoratore”<sup>380</sup>. Qui emerge il “fondo” del lavoro come *spiritus* sul quale si erge il lavoro come *fatica, azione, progetto*, o, meglio, come “*poiesis*”<sup>381</sup>.

Gli aspetti fondamentali, allora, del fenomeno esistenziale del lavoro, che si traduce in prassi di co-esistenza, risultano rilevanti per la nostra riflessione; ciò che in particolare cattura la nostra attenzione è il carattere dell'uomo riferito al suo essere “*lavorante*” ossia il “*sociale*”<sup>382</sup>, il senso del collettivo come originario e co-originario e il senso del “*politico*” che sorge dall'aspetto costruttivo e originario della libertà.

Nel fenomeno dell'amore e in quello del gioco emergono altri aspetti interessanti per la determinazione dell'esistenza dell'uomo: “*Laddove ci sia un'auto-comprensione, c'è anche l'eros*”<sup>383</sup> afferma Fink. L'eros e l'amore sono intesi come “formazioni culturali” non determinate biologicamente e sebbene siano da sempre inserite nell'auto-comprensione umana anche ad esse non viene riconosciuto il carattere di unità dialettica di opposti; anche qui si ha a che fare con una immensa ricchezza di sfumature. “*L'eros sta in rapporto alla fondazione delle forme comunitarie naturali. Dall'unione degli amanti si origina la catena genealogica (...) Ma è anche una questione aperta chiedersi se il legame tra uomo e donna rappresenti primariamente un legame legato alla volontà*”<sup>384</sup>; l'aspetto più interessante dell'analisi di Fink del fenomeno dell'amore riguarda il suo carattere ontologico, ossia la fondazione metafisica di ciò che appare come “*istituzionale*”, in quanto l'eros, contenendo in sè dialetticamente due opposti, “*fonda*” al contempo “*la comunità di sangue*” e insieme “*la relazione più intima tra gli individui*”.

Questo mostra, come risposta alla domanda finkiana “se si devono nuovamente interrogare da un punto di vista ontologico i fenomeni fondamentali

<sup>379</sup> E. Fink, *Fenomeni fondamentali dell'esistenza*, cit., pag. 184

<sup>380</sup> *Ibi*, pag. 185

<sup>381</sup> *Ibidem*

<sup>382</sup> L'analisi finkiana è articolata e sul carattere sociale evidenzia una interessante contraddizione, di cui diamo velocemente conto: “*Ma anche il tratto sociale fondamentale nel lavoro umano è stranamente contraddittorio e ambiguo*” poiché è la stessa socialità ad assumere uno “*spazio*” che accoglie amore e odio, aiuto alla vita e sfruttamento, prevenzione e latrocincio<sup>382</sup>. E infatti proprio riguardo a questa ostilità nei rapporti Fink fa riferimento al “*potere degli uomini sugli uomini*” visibile in quella potenza che “*penetra in un modo determinato nello spazio del lavoro con quella divisione del lavoro*” e che “*strappa l'intero senso di produzione ed uso, così come il godimento e divide l'unità dell'uomo in quanto essere che lavora*”, e tale divisione spartisce proprio quella polis creata come “*cultura*”, come un “*di più di potenza*” in due estremi “*di cui l'una ha il godimento senza fatica e l'altra la fatica senza il godimento*”, *Ibi* pag. 205

<sup>383</sup> *Ibi*, pag. 249

<sup>384</sup> *Ibi*, pag. 253

dell'esistenza umana", che "andando dietro" alle formazioni delle istituzioni si trova che "la famiglia umana è la figura che tiene insieme il senso della comunità fondata sull'eros di uomo e donna, comunità di sangue tra genitori e figli e legame volontario come relazione giuridicamente sanzionata che dura nel tempo"<sup>385</sup>.

Il "durare nel tempo" è ciò che paradossalmente permette di comprendere come una ricerca del fondamento metafisico dell'eros e dell'amore non possa essere condotta meramente sul piano biologico-medico<sup>386</sup> poiché invece, la "continuazione nel processo di generazione e nascita, la continuazione nella "specie", nell'eros è il modo terrestre dell'immortalità dei mortali"<sup>387</sup>: il fenomeno dell'eros e dell'amore è innanzitutto "tutto ciò che ci si manifesta nei termini di bellezza, bontà e ricchezza"<sup>388</sup> e l'amore è "l'esperienza panica dell'uno originario, del fondo indistruttibile della vita"<sup>389</sup> il superamento della finitudine, della morte; per cui l'auto-comprensione che ne viene è "la visone per cui nella comprensione terrena l'eternità eviene, accade non fuori dal tempo bensì nel tempo"<sup>390</sup>.

Nel fenomeno esistenziale dell'eros-amore emerge in definitiva il carattere di originarietà e di storicità degli uomini e, sulla base di tale carattere, essi fondano la prassi istituzionale della convivenza e della famiglia (che, come visto negli altri fenomeni, deriva dal fenomeno esistenziale stesso). Un altro interessante tratto del fenomeno eros-amore è quello del desiderio connaturato all'uomo di "durare nel tempo", di realizzare l'immortalità, per cui "la relazione di amore e morte diviene: l'immortalità dei mortali nella ripetizione eternamente rinnovata nel figlio, nei figli dei figli, si trasforma in un'imitazione umana di ciò che Nietzsche ha pensato a livello cosmico con l'"eterno ritorno dell'uguale"<sup>391</sup>.

L'ultimo fenomeno fondamentale esistenziale, con la prassi che ne deriva, che ci proponiamo di delineare, nell'opera finkiana, per poi giungere al poter "calare" l'opera di Fink nel nostro presente, è quello del gioco: il senso dell'essere del gioco è innanzitutto la differenza tra realtà e finzione.

Anche in questa prassi l'uomo si dà una forma e anche qui dobbiamo attraversare la prassi co-esistenziale per giungere al suo fondamento metafisico originario e "ritornare" alla prassi stessa per cogliere la sua peculiarità e scorgere quale auto-comprensione dell'esistenza per l'uomo in essa e da "avvenga".

"Soltanto l'uomo può giocare. Nè l'animale né Dio può giocare"<sup>392</sup>: questa è probabilmente l'espressione più mirabile e densa di significato, con i suoi innumerevoli rimandi, che si possa esprimere per condensare tutta la miseria e

<sup>385</sup> *Ibi*, pag. 254

<sup>386</sup> *Ibi*, pag. 255

<sup>387</sup> *Ibidem*

<sup>388</sup> *Ibi*, pag. 258

<sup>389</sup> *Ibi*, pag. 259

<sup>390</sup> *Ibi*, pag. 260

<sup>391</sup> *Ibidem*

<sup>392</sup> *Ibi*, pag. 264

grandezza dell'essere umano. Pensiamo si possa parafrasare dicendo anche che soltanto l'uomo può interpretare, né Dio, né l'animale possono farlo. Il gioco è quindi una esclusiva possibilità dell'esistenza dell'uomo. Quali sono le conseguenze di questo? “*L'homo ludens non è scindibile dall'homo faber e dall'homo politicus*” afferma Fink, la dimensione del gioco appartiene da sempre all'esistenza dell'uomo e ne intreccia gli altri fenomeni esistenziali; e come in tutta la visione filosofica finkiana anche il gioco come “*i fenomeni fondamentali dell'esistenza non sono soltanto modi d'essere dell'essere umano sono anche sempre modalità della comprensione in cui l'uomo si comprende come mortale, lavoratore, lottatore amante e giocatore e al contempo, da tali orizzonti di senso, cerca di interpretare l'essere di ogni cosa*”<sup>393</sup>. Il gioco ha una potente forza di auto-comprensione per l'uomo e, a nostro parere, l'analisi finkiana del gioco getta luce su un aspetto molto sottile e controverso del nostro presente; l'uomo ha bisogno di un'antropologia, “*di una comprensione concettuale di se stesso*” egli è “*l'animale infelice che si deve staccare, che non gode più della protezione degli istinti che lo guidano con sicurezza*” ma “*si relaziona al proprio essere e all'essere di ogni ente, cerca continuamente la via perduta e ha bisogno di formulazioni per comprendere se stesso*” questo aspetto è delicato nel gioco poiché sembra che in esso ci sia contemporaneamente l'affacciarsi del significato ma senza il concetto. Delineano i caratteri del gioco, dunque, ed evidenziamo quanto, a nostro parere, tali definizioni ci aiutino per la comprensione del nostro presente. “*Il gioco di per sé è avverso al pensiero, ha timore del concetto*” infatti nel gioco l'aspetto più sorprendente è il suo accadere spontaneo, il suo “presente”: il gioco “*ama la maschera, il travestimento*” e questo non può che essere spontaneo e accadere nel presente; per questo esso “finisce”: “*ogni gioco finisce, e ci svegliamo dal sonno incantatore*”; ciò che è seducente nel gioco è “*il mondo del gioco*”, cioè la rappresentazione che avviene nel gioco stesso: essa ha il carattere della pervasività poiché coinvolge tutto un mondo e non soltanto il giocatore; la rappresentazione mette in correlazione il reale con l'irreale poiché “*la rappresentazione dello spazio irreale utilizza lo spazio reale senza però coincidere con quello*”, vive quindi in un'apparenza presente, in una “*creazione immaginaria presente*”; ha il carattere fondamentale della comunicatività poiché esso fonda una “*comunità ludica*”; ed è fatto di regole ma sempre di “*non preoccupazione*” poiché “*esso è una struttura ontologica e una via dell'ontologia umana*” ma il suo compiersi mette in evidenza “*l'atmosfera di piacere*”: “*Non sono proprio la sua mancanza di preoccupazione profonda, il suo presente leggero, la sua mancanza di scopo (..) la lontananza da ogni bisogno urgente della vita che costituiscono il suo incanto?*”<sup>394</sup>. Tutta la trattazione del gioco, così pregnante, giunge ad una splendida contraddizione: pur essendo, il gioco, “*avverso al pensiero*” esso è comunque “*denso di significato*” poiché “*giocare è un agire, una prassi del rapporto con l'immaginario*” e in esso la nostra esistenza, ad ogni età, in qualche modo si

<sup>393</sup> *Ibi*, pag. 265

<sup>394</sup> La trattazione del gioco è in E. Fink, *Fenomeni fondamentali dell'esistenza*, cit. pp. 261-284

specchia. Tuttavia, è proprio sulla determinazione del “mondo del gioco” che si apre adesso il confronto delle suggestioni finkiane con il “nostro presente” poiché come l’autore dice “*Determinare la posizione di un “mondo del gioco” è estremamente difficile*” poiché “*si fatica a fissare concettualmente un fenomeno di cui ogni bambino viene a capo*”<sup>395</sup>.

### 1.3 *Le conseguenze del paradigma della “società neoliberistica” sui fenomeni fondamentali dell’esistenza: sovvertimento del tempo, della relazionalità e del “sentimento originario collettivo”.*

Questa correlazione tra gioco e lavoro, tra fatica tipica della ricerca del concetto, che sottostà ad ogni lavoro umano e “non preoccupazione” del gioco nella visione di Fink ci permette di “tornare” al presente e cattura particolarmente la nostra attenzione poiché è proprio a partire da questa confusione, dalla interscambiabilità di questi due piani che possiamo partire per comprendere come si stia realizzando, a nostro parere, l’impoverimento e il disorientamento dei nostri tempi. E crediamo che solo il sesto fenomeno originario, l’educazione, possa riportare la comprensione dell’uomo, oggi disorientata, alla sua stessa originarietà.

Nel nostro tempo il lavoro diventa gioco e il gioco diventa lavoro poiché “*dal digitale non nasce nessuna resistenza materiale che si debba superare per mezzo del lavoro. Il lavoro così si avvicina effettivamente al gioco*”<sup>396</sup> per il principio di “prestazione” immesso nell’animo umano dal paradigma del neoliberismo. Responsabile, infatti, di questo “baratto” tra gioco e lavoro è proprio il cambio di paradigma epocale che stiamo vivendo, che ci riporta alla matrice ideale, culturale, filosofica che in qualche modo crediamo siano responsabili dell’alterazione dei fenomeni esistenziali originari che emergono nelle prassi co-esistenziali che abbiamo trattato; l’aspetto infatti più determinante di tutte le prassi co-esistenziali è proprio il loro “far emergere” il paradigma culturale e concettuale in cui avviene l’auto-comprensione: “*Siamo di fronte ad un epocale cambio di paradigma*”<sup>397</sup>.

Il sovvertimento dei nostri tempi è innanzitutto caratterizzato da uno “svuotamento”: il senso dell’Ideale tramandato da un intero “paradigma” culturale e concettuale divenuto “solo positivo”, il senso del tempo, della relazionalità con l’alterità e quindi della collettività, come cardini della struttura ontologica dell’esistenza umana sembrano aver lasciato il posto ad un “vuoto”<sup>398</sup>. La premessa ontologica di questo depauperamento e alterazione strutturale sembra consistere

<sup>395</sup> *Ibi*, pag. 281

<sup>396</sup> Cfr. B. Chul-Han, *Nello Sciamo, Nottetempo*, Milano 2015, pagg. 48-49: “*L’uomo del futuro, gioca con le dita senza mani, “l’uomo digitalis” non agisce*”.

<sup>397</sup> Byung Chul-Han, *La società della stanchezza*, Nottetempo, Milano 2015, pag. 1

<sup>398</sup> Cfr. M. Recalcati, *L’uomo senza inconscio. Figure della nuova clinica psicoanalitica*, Raffaello Cortina, Milano 2010.

nella perdita del “negativo”<sup>399</sup>, della natura dialettica della esistenza umana, come ampiamente argomentato nella nostra riflessione sull’opera di Fink. “Le cose diventano trasparenti quando si liberano da ogni negatività, quando sono spiate e livellate”<sup>400</sup> ossia quando non ci si sofferma più sul momento negativo, contraddittorio, insito nella nature delle cose. Questa “resa” del pensiero di fronte al contrasto, che chiede all’uomo di farsi “agente” attivo, “svuota” di senso e significato l’intero essere umano, il suo pensiero, il suo desiderio, le sue azioni. “La società della negatività cede oggi di fronte ad una società nella quale la negatività è costantemente soppressa a vantaggio della positività” indicando con questo numerose conseguenze: innanzitutto in questa positività, schiava del “discorso del capitalista” rinveniamo il carattere principale dell’intero “paradigma concettuale” in cui l’uomo vive e concepisce le cose; già la Scuola di Francoforte, e in particolare gli studi e le riflessioni di Marcuse<sup>401</sup>, di cui abbiamo accennato, avevano portato a maturazione tali riflessioni, riguardanti la situazione esistenziale dell’uomo, inteso nella sua individualità, in rapporto con la società in cui è inserito; conseguenza dell’ordine del liberismo e del capitalismo dell’*advanced industrial society*<sup>402</sup> contemporanea, la situazione dell’individuo, versa oggi in uno stato di repressione mascherata dietro il volto dell’emancipazione, come si è già accennato, poiché le capacità della società, in questo senso, sono oggi smisuratamente più grandi di quanto non siano mai state nel passato: “(...) la nostra società si distingue dalle altre in quanto sa domarle forze centrifughe a mezzo della Tecnologia piuttosto che a mezzo del Terrore, sulla duplice base di un’efficienza schiacciatrice e di un più elevato livello di vita”<sup>403</sup>.

Dato tale paradigma la prima struttura che “cede” e si altera è il tempo: “il tempo diventa trasparente”, ridotto cioè “alla successione di un presente disponibile”<sup>404</sup> che non permette che esista altro se non il presente immediato, reso ancora più veloce dal digitale; una profondità ermeneutica abbandona il tempo, il presente, che diventa l’unico spazio interpretativo e di auto-comprensione avvertito come uno spazio di godimento, superficiale e “senza rispetto”<sup>405</sup>.

Tale senso del presente appiattisce, livella, la presenza dell’Alterità, il senso dell’Altro senza il senso del “rispetto”, senza il senso dell’intimo profondo legame strutturale dell’Io con il Tu, non più avvertito e riconosciuto, si svuota della sua

<sup>399</sup> B. Chul-Han, *La società della trasparenza*, Nottetempo, Milano 2014, pagg. 9-10

<sup>400</sup> *Ibi*, pag. 9

<sup>401</sup> H. Marcuse, *L’uomo a una dimensione*, cit., pag. 23

<sup>402</sup> *Ibi*, pag. 8

<sup>403</sup> *Ibidem*

<sup>404</sup> *Ibidem*

<sup>405</sup> A. Bellingreri, *La sfida dell’educativo nella società liquida*, in, G. Elia (a cura di), *Le sfide sociali dell’educazione*, FrancoAngeli, Milano, 2014, pp. 16-18.

“portata” ontologica. E scomparendo il Tu<sup>406</sup>, così si svuota anche il Noi e ogni vera capacità relazionale.

Da una parte, lo spazio personale viene reso “pubblico” nel più deteriore senso possibile per l'avvento dei social networks e l'intimità dialettica della relazione co-originaria Io-Tu non può più essere compresa.

Dall'altra, l'intimità e il raccoglimento abbandonano l'interiorità dell'anima e poiché essa “*ha palesemente bisogno di sfere nelle quali possa sostare in sé, senza lo sguardo dell'Altro*” quando questo raccoglimento intimo con il Sé non avviene non può accadere nessun reale “incontro” e apertura all'Altro. “*Così tutti gli spazi riservati in cui ritirarsi sono eliminati in nome della trasparenza. Vengono illuminati e sfruttati*” dall'ordine economico del neoliberismo che come “*società del positivo*” riorganizza “*in modo completamente nuovo l'anima umana*”<sup>407</sup>.

Occorre riportare e rimettere l'*Ideale del sociale e del “sentimento collettivo originario”* a tema per l'intera collettività al fine ultimo di porre una fondazione metafisica di un agire educativo volto alla realizzazione di una convivenza pacifica; occorre una presa di coscienza del ruolo che la prassi dell'educazione “*come delineazione di ideal?*” ha in una situazione d'emergenza come quella che viviamo oggi.

Fink “*caratterizza la prassi della soluzione d'emergenza esistenziale come “deliberazione” (Beratung)*”<sup>408</sup> ossia la comunità intesa come “deliberazione” ha il compito di fissare gli scopi, di porre e produrre gli ideali poiché è nella comunità deliberante che accade la delineazione degli scopi dell'uomo come “*aperta e cosciente produzione di senso*”<sup>409</sup>: l'agire educativo, può dunque porsi, in questo senso come “tensione” alla costruzione di quegli ideali o scopi che possano far riemergere l'intima natura “sociale” degli uomini sulla base della quale costruire una convivenza pacifica.

Tale agire educativo con questa intima tensione, non può che incarnarsi, per così dire, in una educazione alla politica in quanto essa “*è rappresentabile come una realtà privilegiata in cui si realizza la presa di coscienza del proprio essere nel mondo, delle possibili azioni da intraprendere per supportare percorsi di miglioramento*”<sup>410</sup> nei diversi contesti privati e pubblici.

#### 1.4 L'educazione alla politica come risposta alla perdita del “sentimento collettivo originario”: il rapporto tra pedagogia e politica come costruzione dell'ideale della convivenza pacifica.

<sup>406</sup> Cfr. B. Chul-Han, *La scomparsa dell'Altro*, Nottetempo, Milano 2017

<sup>407</sup> B. Chul-Han, *La società della trasparenza*, cit., pag. 16

<sup>408</sup> M. Brinkmann, *L'io è già di suo un rapporto a se stesso. Formazione ed educazione nell'antropologia co-esistenziale di Eugen Fink*, cit., pag. 9

<sup>409</sup> *Ibidem*

<sup>410</sup> G. Elia, *Prospettive di ricerca pedagogica*, cit., pag. 113

Alla luce di tale epocale cambio di paradigma e svuotamento di ideali, tenendo fede ai più potenti intenti finkiani, crediamo che un'educazione alla politica possa costituire un valido tentativo di ricostruzione di un “campo di ideali” che riporti l'auto-comprensione umana sull'orizzonte del “sentimento collettivo originario” di cui si è dato conto.

L'analisi sui cinque fenomeni esistenziali che attraversano la speculazione finkiana necessitano infatti di una riflessione in chiave educativa e allo stesso tempo, attraverso questo approccio possiamo individuare con più chiarezza l'anello di congiunzione tra il “sentimento originario collettivo” fondato metafisicamente da Fink ed educazione alla politica come risposta all'emergenza del disorientamento dei nostri tempi.

Anche Edith Stein nell'opera “*La struttura della persona umana*”<sup>411</sup> pone in essere il tentativo di fondare un'antropologia filosofica che sia costitutiva di una prassi educativa: da una parte l'antropologia si configura come una disciplina filosofica volta alla ricerca sull'essere umano che utilizza anche gli apporti delle altre scienze, dall'altra la filosofia dell'educazione, rivolgendosi anch'essa all'essere umano preso nella sua totalità, richiede e chiama in gioco diverse prospettive e traguardi filosofici; filosofia e antropologia, come due aspetti della stessa indagine, fondati in una metafisica cristiana, hanno come scopo finale quello di “servire” una prassi educativa e “ad” una prassi educativa. L'intento della Stein rientra, dunque, come quello di Fink, in una visione pedagogica della stessa antropologia filosofica che mostra come il banco di prova di ogni filosofia resti sempre quello dell'educazione.

Qui al centro del discorso filosofico svolto finora è il concetto di uomo, di persona e la sua auto-comprensione, ma il nostro tentativo interpretativo vuole giungere ad un'agire educativo, in linea con gli intenti del filosofo che ha ispirato questo percorso: vogliamo, dunque, delineare una prassi educativa coesistenziale che recuperi quell’“collettivo” strutturale per porre un nuovo scopo e ideale nella società odierna come risposta all'emergenza esistenziale di cui abbiamo parlato.

Recuperando, allora, come basi fondative, da una parte “il sentimento collettivo originario”, che permea di sè, come si è visto, tutta la riflessione finkiana, e dall'altra la “forza creatrice” che le prassi co-esistenziali mettono in campo, come realizzatrici dell'auto-comprensione dell'uomo e della costruzione di senso e di ideali, apriamo il nostro discorso sulla potenzialità che un'educazione alla politica può avere sulla formazione della “persona” sia nel suo essere individuo sia in società.

Il paradigma alternativo a quello dato dall'educazione alla politica, infatti, sembra essere la lotta di potere, lo scontro illimitato, il “conflitto epidemico” non soltanto riferito ad uno spirto commerciale, quindi “ai mercati” ma proprio nella vita di ogni giorno, caratterizzata da dolore e prevaricazione sia sul piano personale che sociale.

Di qui emerge la tensione, lo sforzo formativo che possa essere orientato alla realizzazione di una educazione alla politica ispirata e sorretta da principi precisi e definiti;

---

<sup>411</sup> Cfr. E. Stein, *La struttura della persona umana*, Città Nuova, Roma 2000, pagg. 11-25

ma tale tensione che deve vertere ad una costruzione di ideali, come si è detto, che possano ri-costruire l'essere persona nel nostro tempo, è anche consapevole della enorme difficoltà di tale impresa: prima ancora di poter parlare degli impedimenti generati dalla condivisione di spazi e di risorse, infatti, occorre una re-impostazione degli ideali di decoro, onore, e della reputazione di ogni individuo.

Nella cornice del personalismo, infatti, indicando una dialettica e una co-appartenenza Io-Tu-Noi, “*il gruppo, la comunità le società hanno il compito di suscitare la persona*” poichè “*è nel gioco di rispecchiamento nell'altra identità*” che l'uomo può crescere, “*proprio perché è l'alterità che provoca “domande” sul proprio sé*”<sup>412</sup>. Allora parlare di persona, richiamando la dialettica identità-alterità, e quindi il suo essere sociale, come co-originario al suo essere personale, vuol dire parlare di essere-con-altri, del suo essere politico.

Il compito di un'indagine e dell'azione pedagogica volta ed educare alla politica diventa, allora, innanzitutto, promuovere ideali e realizzare pratiche educative che possano sottolineare espressioni di dignità e di reciproco rispetto di ciascun uomo e di ciascuna donna, e che esse possano essere sempre più radicalmente diffuse.

“*L'educazione alla politica trova il suo naturale campo d'azione in tali contesti e si adopera per la costruzione di una nuova e più umana realtà comune, perché maturino consapevolezze e competenze in grado di sostenere una cittadinanza partecipata e attiva, con l'obiettivo di dar concretezza a un ambiente vivibile, uno spazio ospitale dove esista una prospettiva di vita serena per tutti e per ciascuno*”<sup>413</sup>.

L'educazione alla politica si dirige verso una meta ben definita nel tentativo di aiutare una attiva presenza sociale e civile finalizzata ad una crescita del bene comune.

Non appare allora così arduo, nonostante la consapevolezza del “noi difficile”<sup>414</sup>, “*gettare uno sguardo temerario, indiscreto, incerto ma fiducioso verso il futuro*”<sup>415</sup> e impegnarsi, negli ambiti o “fenomeni esistenziali” come direbbe Fink, che vedono dispiegarsi la nostra esistenza, privati o pubblici, familiari o professionali, ad essere espressione della *humanitas*: la convivenza pacifica “*è una sfida alla logica e alla storia*”<sup>416</sup>, nota Panikkar, e in questo senso si potrebbe dire che un'educazione alla politica potrebbe in qualche modo elevare la semplice *hominitas* verso quella *humanitas* di cui abbiamo accennato, essendo consapevoli di dover rifuggire coscientemente da ogni forma di violenza in uno sforzo di coerenza rispetto a questa consapevolezza.

E proprio su questa opzione fondamentale, l'agire educativo gioca la partita della sua utilità e della sua necessità.

Da ciò consegue l'imperativo di essere sempre propositivi, di mantenere in vita, attivi, percorsi educativi nelle loro molteplici forme, non esclusa, naturalmente, l'educazione alla politica, rivolta a varie fasce d'età e a soggetti di ogni condizione sociale e culturale. Suggestiva l'espressione e il richiamo di Calise, nonché monito per chi voglia occuparsi di progettare un'educazione alla politica, secondo cui ai più deboli, con poche

<sup>412</sup> G. Elia, A. D. Savino, *L'educazione all'identità come scoperta della coscienza e della cultura della persona*, in “*Pedagogia e Vita*”, 78 (2020/1), pag. 165

<sup>413</sup> A. Rubini, *Pedagogia e politica. Il contributo della comunicazione per un educare alla cittadinanza responsabile*, Guerini scientifica, Milano 2010, pag. 97

<sup>414</sup> *Ibi*, pag. 21

<sup>415</sup> N. Bobbio, *L'età dei diritti*, Einaudi, Torino, 2014, pag. 252.

<sup>416</sup> R. Panikkar, *Pace e interculturalità. Una riflessione filosofica*, tr. it., Jaca Book, Milano 2002, pag. 99

risorse economiche, meno sorretti da stimoli culturali di fondo, privi di fiducia e rispetto a ciò che ritengono di poter ottenere dalle possibili soluzioni istituzionali, dovrà essere prestata maggiore attenzione, a loro dovrà essere dedicato un impegno assiduo, costante<sup>417</sup>.

Interessante notare, allora, come il discorso sull'inclusione rientri a pieno titolo in un progetto di educazione alla politica poiché infatti non soltanto la povertà è fattore d'esclusione che impedisce la partecipazione ma anche la banale superficialità: in questo senso una attento studio rivolto alle dinamiche, alle scelte, ai fatti politici può costituire “*la premessa per preservarci dall'essere oggetti della politica e, al contrario, divenirne attori il più possibile partecipi e propositivi; per scongiurare il rischio d'essere solo civis marginalis*”<sup>418</sup>, soprattutto dall'incalzare *di fatti e situazioni confezionate e decise da altri per noi?*”<sup>419</sup>.

Nel tempo del neoliberismo, come si è visto, causa d'esclusione, di depauperamento umano e di disorientamento è, in un senso quasi paradossale, proprio l'incredibile costante numero di informazioni e messaggi, spesso tra loro discordanti, emanati dai media, dal globale e dai social networks; esclusione e isolamento infatti, nota Byung Chul-Han, sono visibili in un nuovo concetto di “Noi” che nulla ha a che vedere con il senso del collettivo e del sociale: al Noi si è infatti sostituito uno “sciame”.

“*Gli abitanti digitali della rete non si riuniscono*”<sup>420</sup> poiché ad essi resta preclusa la capacità di elaborare una visione comune, un ideale, appunto, che li spinga a concepirsi con un Noi, a trovare il Noi. E, quindi, ad essi resta preclusa anche la possibilità di “pensare e agire” in comune, controribaltando tutta l'impostazione finkiana.

Oltre alla superficialità indotta dalla sovrabbondanza di informazioni, ciò che genera superficialità e confusion è anche il sentimento d'angoscia diffuso proprio da questo senso di isolamento pur nella continua “iperconnessione” digitale; gli uomini, i cittadini digitali, sono assimilabili, in rete, al movimento degli sciami: si raggruppano occasionalmente in assembramenti fugaci, sostenuti spesso da indignazione contro singole persone che diventano, appunto, l'oggetto momentaneo di “indignazione”, essi si ritrovano, senza incontrarsi, senza vera riunione poiché ad essi manca la “*spiritualità del riunirsi*”<sup>421</sup>.

Come conseguenza, tale nostra superficialità, confusion e isolamento “nella connessione” finisce per favorire poteri, occulti e palesi, regalando loro spazi decisionali di cui subiamo le ulteriori conseguenze. L'urgenza allora di un'educazione alla politica diventa sempre più sentita.

“*Per questo il nostro impegno non si deve limitare a guardare e valutare le sole immagini, le rappresentazioni della politica, ma il suo universo dei valori, i suoi significati di fondo: evitare di essere civis superficialis è l'unica scelta che ci può salvare dal divenire oggetto di scelte altrui, di essere marginalizzati.*”<sup>422</sup>

Come muoversi, dunque, verso questo impegno pedagogico, tanto urgente quanto

<sup>418</sup> M. Calise, *La Terza Repubblica. Partiti contro presidenti*, Laterza, Roma-Bari 2006.

<sup>419</sup> A. Rubini, *Pedagogia e politica. Il contributo della comunicazione per un educare alla cittadinanza responsabile*, cit., pag. 102

<sup>420</sup> B. Chul-Han, *Nello sciame*, Nottetempo, Milano 2015, pag. 25

<sup>421</sup> *Ibi*, pag. 26

<sup>422</sup> A. Rubini, *Pedagogia e politica. Il contributo della comunicazione per un educare alla cittadinanza responsabile*, cit., pag. 87

ambizioso?

Oggi il nostro compito è quello di immaginare soluzioni inedite, poiché viviamo in un'epoca senza precedenti, non possiamo dunque pensare di poter semplicemente applicare, reinventando, soluzioni già sperimentate; proprio in questo sta la difficoltà dell'azione educativa verso un'educazione alla politica.

Progetti che sappiano raccogliere e raccordare studi e ricerche a livello nazionale e internazionale anche e soprattutto provenienti da matrici disciplinari di diversa estrazione possono costituire un apporto importante lungo le diretrici fin'ora evidenziate: alla base resta, come detto, il recupero valoriale del “sentimento collettivo originario” così come delineato dall'autore preso in esame.

Pensiamo che la scuola, una scuola inedita, pensata come una “scuola di cittadinanza” possa cominciare a realizzare questo arduo impegno: mentre, infatti, “il mercato è caratterizzato dall'investimento primario sulle cose più che sulle persone” la scuola si configura invece come “una realtà di persone e per le persone, cioè una realtà di massima rilevanza etico-personale ed etico-sociale”<sup>423</sup>.

Proprio per la sua natura di agezia educativa, la scuola, può realizzare un'educazione per così dire “valoriale” improntata al recupero del sentimento collettivo e alla politica, anche semplicemente rimandando alla sua stessa configurazione e origine, come “luogo del Noi”, dell'accoglienza, dell'ospitalità e insieme della valorizzazione e acquisizione di competenze.

“La personalizzazione può essere, per la nostra scuola, il principio attorno cui incardinare la formazione di un Cittadino che sia capace di comprendere e decifrare contesti e realtà, rispettare le identità plurali, agire nella prospettiva del bene comune”<sup>424</sup>: si configura, allora, come risposta all'emergenza educative che abbiamo delineato, un agire educativo volto, da una parte, ad evidenziare la scuola come “luogo privilegiato” per l'acquisizione di competenze indispensabili per affrontare con successo le diverse transizioni della vita in modo che esse possano costituire un repertorio, un'eredità comune, un equipaggio tale per cui si possa “stare al passo” con le sfide del Terzo Millennio; dall'altra, un agire educativo teso a rimettere al centro “la persona” nel suo essere relazione, piena, per così dire, del suo “sentimento collettivo originario”, che le è connaturato: “risulta necessario ripensare il senso dell'uomo immerso nella società e recuperare quel concetto di persona, rapportato a quello di cittadinanza, che vede nascere una nuova idea dell'essere umano”<sup>425</sup>.

Diverse, infatti, possono essere tali istanze interiori e sottolineamo come esse possano risultare, non appena esortazioni ma vere e proprie “prassi educative coesistenziali” riprendendo e concretizzando, per così dire, tutto lo spirito e l'intreccio filosofico-pegagoico che attraversa il presente contributo.

Quando parliamo dell’“animo” dell’*homo civicus* e delle sue istanze interiori intendiamo, infatti, tutte quelle qualità umane che possano essere tipiche di uno *spirito democratico*: la democrazia risulta essere “prima di tutto un tipo di vita associata, di esperienza comunicata e congiunta” capace di sostenere l’individuo in un percorso personale di

<sup>423</sup> G. Elia (a cura di), *A scuola di cittadinanza*, Progedit, Bari 2014, pag. 3

<sup>424</sup> *Ibi*, pag. 2

<sup>425</sup> G. Elia, *Prospettive di ricerca pedagogica*, cit., pag. 113

autorealizzazione, quindi, essa si traduce in una prassi coesistenziale capace di creare le condizioni perché si possano manifestare le capacità personali di ogni singolo nei diversi contesti esistenziali in cui emergono interessi condivisi<sup>426</sup>. Kilpatrick sostiene, inoltre, che la democrazia si mostra con una modalità di vita fondata sul “*rispetto per gli uomini*” che richiede, dunque, “*un impegno attivo e personale*” che possa portare ogni io “*verso l’io più elevato che potenzialmente è in lui*”<sup>427</sup>.

Impegno proprio dell’educazione è “*l’umanizzazione della generazione successiva*”<sup>428</sup> e per questo occorre mettere in campo azioni volte al creare le condizioni per cui ad ogni persona sia permesso di realizzare se stessa, concretizzando le proprie attitudini e le proprie capacità creative, contemporaneamente “*rendendosi disponibile agli altri in modo che il conseguimento di obiettivi propri non si contrapponga al conseguimento dell’interesse e del bene commune*”<sup>429</sup>; in questo senso si comprende bene, allora, come sia legittimo anche sostenere in questo contest che l’educazione è fondamentalmente *educazione alla democraticità*.

Mantenendo e concretizzando, come anticipato, l’intendo finkiano di intreccio tra singolo e sociale come co-appartenenti, è evidente come “*il socius o civis*” pur essendo “*sempre, inevitabilmente, per altro*” contemporaneamente realizzi “*l’uomo per sé*”<sup>430</sup> per cui di grande interesse risultano essere le azioni educative specifiche da porre in essere per tale educazione alla democraticità: essa deve operare “*al fine di pervenire ad una condizione di autoregolamentazione dell’io che porti ad una piena realizzazione del valore dell’individuo, obiettivo che va tenacemente perseguito e, una volta realizzato, mantenuto e difeso continuamente; significa svilupparsi in ogni persona lo “spirito della democrazia”, intimamente radicato in ciascuno*”<sup>431</sup>.

Educare alla politica, educare alla democrazia vuol dire, quindi, educare ad un nuovo paradigma, ad un *modus vivendi* che possa permettere all’uomo di manifestare valori che gli consentano di pervenire ai più alti livelli di identità e di arricchimento, in contesti esperienziali sia pubblici sia privati. L’educazione alla democrazia vuol proporre dunque un “ritorno” e un percorso *della* persona e *per* la persona.

Quali azioni educative intraprendere, dunque, per giungere a tal fine?

Innanzitutto l’*educare alla libertà e al governo di sé*, perché ciascun individuo sappia e sia disposto a operare affinché non si contrappongano la libertà di portare a piena realizzazione ciò che costituisce la miglior parte del proprio io con il consapevole governo richiesto dal principio dell’uguaglianza dei diritti e dalla voglia di giustizia; l’*educare al dialogo*,<sup>432</sup> quindi un aprirsi a sé e agli uomini intraprendendo quel processo di auto-comprensione delineato da Fink nel cammino verso la propria definizione identitaria

<sup>426</sup> Cfr. J. Dewey, *Democrazia ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1954.

<sup>427</sup> W. H. Kilpatrick, *Filosofia dell’educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1963, pp. 163-181; cfr. anche B. Maiorca (a cura di), *William H. Kilpatrick. Industrialismo, democrazia, educazione*, Paravia, Torino 1976.

<sup>428</sup> F. Cambi, *Storia della pedagogia*, ed. Laterza, Bari-Roma 2019, pag. 378

<sup>429</sup> Cfr. J. Delors, *Nell’educazione un tesoro. Rapporto all’Unesco della Commissione Internazionale sull’Educazione per il Ventunesimo Secolo*, A. Armando, Roma 2005 p. 15.

<sup>430</sup> G. Flores d’Arcais, «Personalismo pedagogico o pedagogia della persona?», in G. Flores d’Arcais (a cura di), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*, La Scuola, Brescia 1994, p. 119.

<sup>431</sup> A. Rubini, *Pedagogia e politica. Il contributo della comunicazione per un educare alla cittadinanza responsabile*, cit, pag. 116

<sup>432</sup> Cfr. L. Lavelle, *La présence totale*, F. Aubier aux Editions Montaigne, Paris 1934.

personale e collettiva; l'*educare al cambiamento*, per rendere l'uomo del Terzo Millennio veramente capace di un continuo progredire in virtù di un pensiero dinamico e progettuale; l'*educare al coraggio*, dote individuale o collettiva per cui la persona può acquisire la capacità di assumere impegni e indirizzare i propri comportamenti verso finalità che includano privazioni e sacrifici da sostenere responsabilmente.

Scendendo nel contesto più “istituzionale” l’educazione alla democraticità del “livello personale” si può configurare, inoltre, come un’educazione alla democraticità *del sistema sociale*, riguardante, quindi, nel dettaglio le azioni finalizzate a permettere all'uomo, come componente di una struttura socio-istituzionale preposta al soddisfacimento dei bisogni e delle esigenze di ogni individuo, di esprimersi e realizzarsi nel migliore dei modi nel suo contesto di comunità: in questo senso i percorsi di un’educazione alla democraticità del sistema sociale non possono che volgersi verso: 1) l'*educare al giusto e all’equo*, perché la libertà dell'uomo e il governo di sé si concretizzino in un’azione che possa essere sostenuta dal bilanciare il rispetto delle regole e delle leggi con il riguardo per le reali realtà storiche e situazioni personali<sup>433</sup>; 2) l'*educare al rispetto e alla solidarietà* ponendo come cardine valoriale la dignità di ogni persona, per cui l’individuo percepisca l’impegno ad operare in funzione del pieno realizzarsi dell’altro da sé e della comunità intera; 3) l'*educare al pensiero critico e all’esercizio del dissenso*, al fine di esercitare il dialogo delle opinioni argomentate non in senso di contrapposizione, ma in senso di pieno arricchimento umano personale e sociale; 4) l'*educare alla cittadinanza attiva e alla partecipazione*, perché si formino cittadini attenti e consapevoli, in grado di far valere e rispettare con coraggio i diritti e i doveri previsti per ciascuno dalla convivenza civile, nel contesto sociale della comunità di riferimento.<sup>434</sup>

Il fine ultimo, allora, di un’educazione alla politica vede nell’*homo civicus* il nuovo ideale di uomo che possa essere portatore di nuove istanze interiori, inserito all’interno di una comunità di riferimento, “*di una responsabile conoscenza delle dinamiche politiche*” e di una rinnovata capacità “*nel porsi domande rispetto alla politica, per capire le scelte, per ritrovare entusiasmo, fiducia, desiderio di essere partecipi*” al fine di porre in essere azioni per il ben-essere di tutti, “*di ciascuno e proprio in quanto tale anche sociale*”.<sup>435</sup>

## BIBLIOGRAFIA

Alici L., *L’Altro nell’io*, Città Nuova, Roma 1999;  
 Bellingreri A., *La sfida dell’educativo nella società liquida*, in, Elia G. (a cura di), *Le sfide sociali dell’educazione*, FrancoAngeli, Milano, 2014;  
 Bobbio N., *L’età dei diritti*,  
 Calise M., *La Terza Repubblica. Partiti contro presidenti*, Laterza, Roma-Bari 2006;  
 Cambi F., *Storia della pedagogia*, ed. Laterza, Bari 2019;  
 Chionna A., *Pedagogia della dignità umana. Educazione e percorsi del rispetto*, La Scuola, Brescia

<sup>433</sup> Cfr. A. Chionna, *Pedagogia della dignità umana. Educazione e percorsi del rispetto*, La Scuola, Brescia 2007, pagg. 247-250.

<sup>434</sup> A. Rubini, *Pedagogia e politica. Il contributo della comunicazione per un educare alla cittadinanza responsabile*, cit., pagg.118-122

<sup>435</sup> *Ibi*, pag. 126

2007;

Chul-Han B., *Che cos'è il potere*, Nottetempo, Milano 2019;

Chul-Han B., *La scomparsa dell'Altro*, Nottetempo, Milano 2017;

Chul-Han B., *La società della stanchezza*, Nottetempo, Milano 2015;

Chul-Han B., *La società della trasparenza*, Nottetempo, Milano 2014;

Chul-Han B., *Nello sciame*, Nottetempo, Milano 2015;

Delors J., *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'Unesco della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*, Armando Ed., Roma 2005;

Dewey J., *Democrazia ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1954;

Elia G. (a cura di), *A scuola di cittadinanza*, Progedit, Bari 2014;

Elia G., *Prospettive di ricerca pedagogica*, Progedit, Bari 2016;

Fink E., *Fenomeni fondamentali dell'esistenza umana*, trad. it di A. Lossi, Edizioni ETS, Pisa 2006;

Hegel G. W. F., *Fenomenologia dello spirito*, a cura di M. Vannini, La Nuova Italia, Firenze 1984;

Kilpatrick W.H., *Filosofia dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1963;

Lavelle L., *La présence totale*, F. Aubier aux Editions Montaigne, Paris 1934;

Lingiardi V., *Io, Tu, Noi. Vivere con se stessi, l'altro, gli altri*, Utet, Torino 2019;

Lyotard J. F., *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, Feltrinelli, Milano 2019;

Panikkar R., *Pace e interculturalità. Una riflessione filosofica*, tr. it., Jaca Book, Milano 2002;

Platone, *Simposio*, Fedone, a cura di E. Savino, A. Mondadori Ed., Milano 1991;

Recalcati M., *L'uomo senza inconscio. Figure della nuova clinica psicoanalitica*, Raffaello Cortina, Milano 2010;

Ricoeur P., *La persona*, Morcelliana, Brescia 1998;

Rubini A., *Pedagogia e politica. Il contributo della comunicazione per un educare alla cittadinanza responsabile*, Guerini scientifica, Milano 2010;

Stein E., *La struttura della persona umana*, Città Nuova, Roma 2000

Giuseppe Zanniello

*Educare con la fiaba: le differenze di genere*<sup>436</sup>

Affronterò solo un aspetto del tema: l'educazione dei bambini e delle bambine alla reciprocità nelle relazioni tra le persone di sesso diverso. La riflessione muove da una domanda iniziale: in che modo la fiaba può favorire l'interiorizzare del valore della reciprocità uomo-donna in età infantile?

Anticipo la conclusione. Le fiabe contemporanee e le opportune rivisitazioni delle fiabe classiche hanno delle potenzialità educative enormi per la formazione dell'identità sessuale e per il superamento degli stereotipi sociali legati al sesso nelle bambine e nei bambini, in vista della reciproca collaborazione tra l'uomo e la donna e della più ampia concordia familiare e sociale.

La premessa antropologica della trattazione pedagogica del contributo delle fiabe alla formazione dell'identità sessuale e di genere<sup>437</sup> nelle bambine e nei bambini è l'originarietà del dimorfismo sessuale che, essendo presente ovunque, non può essere solo frutto di condizionamenti socio-culturali<sup>438</sup>. Il dimorfismo sessuale è originario perché è presente in tutte le culture di tutti i tempi e di tutti i luoghi, a partire dal mito cosmogonico del “Cielo Padre” e della “Terra Madre”<sup>439</sup> ed è presente anche nelle fiabe popolari di tutti i Paesi, compresa la nostra Sicilia<sup>440</sup>. Tale

---

<sup>436</sup> Testo dell'intervento nella sala delle Capriate di palazzo Steri, il 20 novembre 2019, nell'ambito del Convegno patrocinato dal Comune e dall'Università di Palermo, “La fiaba, le radici e le ali”, inserito all'interno della settima edizione del Festival dell'illustrazione e della letteratura per l'infanzia “Illustramente”, in occasione del 30° anniversario della Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza.

<sup>437</sup> Come è noto, l'espressione identità di genere riguarda le aspettative sociali nei confronti delle diverse connotazioni sessuali delle persone.

<sup>438</sup> A. Casella Paltrineri, Profili maschile e femminile, e cultura, in G. Mari (a cura), *Maschi e femmine a scuola. Profili antropologici e personalizzazione didattica*, Milano: Vita e Pensiero, 2017, pp. 11-25.

<sup>439</sup> G. Mari (a cura di), *La differenza maschio-femmina. Persona, identità, sessualità*, Brescia: ELS La Scuola, 2016.

<sup>440</sup> G. Pitrè, *Fiabe, novelle e racconti popolari siciliani*. Edizione integrale in dialetto siciliano con testo a fronte. Traduzione di B. Lazzaro. Introduzione di J. Zipes. Prefazione di G. Puglisi. Roma:

fatto storico-culturale, che per la sua universalità non si può ritenere casuale, è ritenuto originario dell'essere umano. L'uomo è l'unico vivente che si interroga sul significato della dualità maschile/femminile che lo riguarda. Le testimonianze di questo singolare atteggiamento percorrono la storia dell'umanità da un capo all'altro della terra, essendo collegate alla messa a fuoco della originalità dei profili di uomo e di donna sul piano educativo, una originalità strettamente congiunta al significato etico-antropologico attribuito ai due profili<sup>441</sup>.

Le fiabe popolari e d'autore, nel corso dei secoli, hanno risentito del ruolo sociale passivo attribuito alle donne dal maschilismo dominante<sup>442</sup>, anche se ci sono state delle donne protagoniste attive come, ad esempio, nella fiaba di Hansel e Gretel dove è la sorella che salva la vita al fratello spingendo la strega nel forno.

A partire dal fortunato saggio di Elena Gianini Belotti, *Dalla parte delle bambine*<sup>443</sup>, e dalla omonima collana editoriale di Adela Turin (inizio anni Settanta del secolo scorso)<sup>444</sup>, comparvero le fiabe dove le protagoniste femminili erano libere di gestire la propria vita mentre le figure maschili risultavano marginali. Le nuove fiabe contestavano i modelli comportamentali maschili e femminili vigenti nella società, ma sostituivano gli stereotipi maschilisti con quelli femministi, danneggiando a volte la qualità letteraria delle opere<sup>445</sup>.

Nei lustri successivi, soprattutto per effetto dell'irruzione sul mercato editoriale dell'opera di autori stranieri, si è assistito alla proliferazione di libri per ragazzi che intendevano mettere in cattiva luce i genitori e la famiglia in generale, non contribuendo certamente all'affermazione del principio di reciprocità nell'educazione familiare. La rivista "Pagine Giovani", specialmente con gli interventi di Nobile, Giancane e Volpi, ha costantemente denunciato la negatività di questa rappresentazione. Anche Catarsi<sup>446</sup> prima e Boero<sup>447</sup> dopo, hanno

---

Donzelli editore, 2013, pp. 2804.

441 A. Malo, *Uomo o donna. Una differenza che conta*, Milano: Vita e Pensiero, 2017, pp. 9-12.

442 A. Nobile, *Fiaba e ruoli sessuali*, *Vita dell'infanzia*, 1998, n. 10, pp. 50-59.

443 E. Gianini Belotti, *Dalla parte delle bambine*, Milano: Feltrinelli, 1973.

444 Su questa "collana" editoriale, che giungerà a comprendere otto titoli, si veda: C. I. Salviati, *Raccontare destini*, Trieste: Einaudi Ragazzi, 2002, pp. 30-47; sulla stessa collana e sugli sviluppi di questo filone di scrittura, si veda: A. Nobile, *Storia della letteratura giovanile dal 1945 ad oggi*, Brescia: Scholé-Morcelliana, 2020, pp. 117-119, pp. 147-150 e pp. 236-240.

445Cfr. C.I. Salviati, *Bambina è bello. Ovvero su un tentativo di lettura femminista*, LG Argomenti, 1977, n. 1-2 (monografico).

446 E. Catarsi, I "narratori puri". Scrittori italiani per l'infanzia e l'adolescenza tra anni Ottanta e Novanta, in E. Catarsi, F. Bacchetti (a cura di), *I "Tusitalia". Scrittori italiani contemporanei di letteratura giovanile*, Pisa: Edizioni del Cerro, 2005, p.37.

447 P. Boero, *Il cavallo a dondolo e l'infinito*, Novara: Interlinea, 2014, p.37.

segnalato i rischi educativi di questa passione ideologica immessa nella letteratura giovanile.

Con il nuovo secolo, complessivamente la tendenza a “incentrare la narrazione su alterate dinamiche familiari si attenua per lasciare il posto a un idilliaci quadro delle famiglie omogenitoriali”<sup>448</sup>.

Oggi gli studiosi di letteratura infantile e gli scrittori di libri per bambini sono molto attenti a evitare qualsiasi tipo di discriminazione sessuale nei testi rivolti all’infanzia. Alcune case editrici si sono esplicitamente impegnate ad educare i maschietti al rispetto per le donne. In altri casi si tende a cancellare la differenza uomo-donna nel corso della narrazione della fiaba, invece di identificarla nel segno della comune dignità dei due sessi e, contemporaneamente, della diversa identità dell'uomo e della donna<sup>449</sup>. Il nuovo secolo, insieme alla ripresa di fiabe femministe, ha visto la comparsa di fiabe che sposano le tesi del movimento LGBTQ e dell’associazione “Famiglie Arcobaleno”. Negli ultimi anni, probabilmente con l'intento di prevenire il bullismo sessuale, sono aumentate le fiabe e gli albi con figure positive di omosessuali e di lesbiche. Come sempre, quando la narrativa è sottomessa alla propaganda di un'idea – in questo caso la *Gender Theory* e la sessualità *Queer* – la qualità artistica dell’opera decade<sup>450</sup>; sugli effetti psicologici e pedagogici di questo genere di fiabe ci sarebbe poi molto da discutere.

La giustificazione pedagogica della parziale differenziazione dell’educazione della bambina e del bambino –considerando i ruoli che svolgeranno, l’una di madre e l’altro di padre: una maternità e una paternità che vanno ben oltre la generatività fisica–, parte dai risultati delle riflessioni storiche e teoretiche, integrate dai contributi della biologia, della psicologia, della sociologia e delle neuroscienze, per rielaborarli nella prospettiva dell’educazione. Gli autori contemporanei di fiabe, dove sono presenti delle tematiche riconducibili alla formazione dell’identità sessuale e ai ruoli familiari, professionali e sociali della donna e dell'uomo, dovrebbero prendere in considerazione gli studi pedagogici sull’educazione “al femminile” e “al maschile”, senza imbrigliare la loro creatività artistica. Ma non

448 A. Nobile, *Storia della letteratura giovanile dal 1945 ad oggi*, op. cit., p. 240.

449 Non mancano purtroppo in alcune fiabe contemporanee messaggi diseducativi, contrari al principio della reciprocità: l’identità di genere sarebbe “uno stato mentale” dei protagonisti, le eroine sono tali in quanto detestano il maschio, le donne non hanno bisogno degli uomini neppure per procreare. Per una rapida rassegna di queste fiabe “al femminile”, cfr. A. Nobile (ed.): *Pedagogia della letteratura giovanile*, Brescia: ELS La Scuola, 2017, pp. 131-135; F. Degl’Innocenti, *Rivisitazioni moderne delle fiabe classiche*, all’interno del dossier “L’odierna scrittura e riscrittura di fiabe”, in «Pagine giovanili», 2017, n. 2, pp. 34-38. Sulle rivisitazioni iconografiche di fiabe classiche da parte di artiste “femministe”, si veda J. Zipes, *La fiaba irresistibile*, trad. it., Roma: Donzelli, 2012, pp. 172-197.

450 Cfr. G. Quarzo, A. Vivarelli, *Leggere. Un gioco da ragazzi*, Milano: Salani, 2016, p. 19.

sempre purtroppo le esigenze dei bambini prevalgono sul desiderio degli scrittori di diffondere le proprie idee in tema di sessualità e famiglia, né sulle logiche commerciali.

Nel corso della mia carriera scientifica e didattica sono stato sempre accompagnato dalla preoccupazione di sottrarre l'educazione dei minori all'arbitrarietà delle opinioni soggettive e dei desideri degli adulti e, insieme, dalla gioia di constatare che la collaborazione tra educatori, con stili di vita diversi tra loro, è possibile quando si è disposti a riconoscere un orizzonte culturale condiviso che superi gli steccati ermeneutici dove a volte gli adulti si rinchiusono, con il fine di tutelare i diritti dei più piccoli, che 30 anni fa anche l'ONU ha solennemente riconosciuto.

Le fiabe non possono essere uno strumento di divisione in campo educativo, ma devono essere un'occasione di collaborazione tra gli educatori e un canale di diffusione dei principi contenuti nella Costituzione italiana e nella dichiarazione universale dei diritti dei minori, in modo adeguato alla sensibilità dei bambini.

Si avverte la necessità di riconoscere un orizzonte culturale condiviso dagli scrittori e dagli educatori, altrimenti il tentativo di educare con la fiaba alla reciprocità e alla collaborazione paritaria tra gli uomini e le donne sarebbe destinato al fallimento. Preoccupa l'approccio che riduce il significato dei profili maschile e femminile alla pura convenzionalità e ne misconosce quindi il significato originale, perché finisce per esporre il bambino e la bambina all'aleatorietà e all'arbitrarietà del più forte – in questo caso l'adulto – in un ambito, come la pratica educativa, che va assunto con la massima cautela per evitare che l'ideologia si sovrapponga alle reali esigenze di sviluppo della libertà morale nel bambino.

A tal proposito ricordiamo che: “È sostanzialmente il bisogno del bambino di sognare, il bisogno di guardare con ottimistica fiducia alla vita che fa della fiaba un necessario nutrimento per lui; la fiaba allora, come ha approfondito Bettelheim, è capace di sostenere lo sviluppo emotivo e psicologico dell'infanzia”<sup>451</sup>. Le fiabe si scrivono per il bene dei bambini, non per fare proseliti a un'idea dello scrittore, per quanto giusta essa appaia.

Le manifestazioni della femminilità e della mascolinità variano nel tempo e nello spazio ma la connotazione sessuata come maschio o come femmina non si cancella, come affermano anche le leader dei movimenti che da molti anni combattono per l'affermazione dei diritti delle donne in ambito lavorativo, sociale, economico, culturale e politico<sup>452</sup>. La differenza tra maschio e femmina è dovunque attiva e

---

451G. Merlo, Fiabe classiche e fiabe moderne, *Pagine Giovani*, 2017, n. 66, p. 29.

452F. Izzo, No all'identità di genere, il sesso non si cancella, *Repubblica*, 1 luglio 2020. Francesca Izzo è storica del pensiero moderno e contemporaneo; è cofondatrice del movimento femminista “Se non ora quando”.

operante nella geografia del nostro pianeta, nelle culture più diverse. È saggio liquidarla come se si trattasse di pura e semplice convenzione socio-culturale oppure siamo di fronte a un significato antropologico originario e, per questa ragione, comune agli uomini di tutti i tempi e di tutte le culture? Nel caso delle fiabe, la convergenza rilevata in contesti culturali diversi e storicamente non comunicanti tra loro farebbe propendere per la seconda alternativa.

Partendo dalla mitologia greca e arrivando ai nostri giorni è possibile individuare due elementi che consentono di mettere a fuoco i profili maschile e femminile, in vista dell'educazione alla reciprocità dei bambini mediante le fiabe: la capacità conoscitiva dell'uomo va oltre la descrizione fenomenica per giungere all'elaborazione simbolica; fin dai tempi più antichi dall'interpretazione simbolica emerge la diversa identità del maschio e della femmina e, da venti secoli, anche il riconoscimento teorico della loro comune dignità; le donne poi hanno dovuto lottare molto per conseguire l'auspicata equiparazione dei diritti che, in alcune democrazie occidentali, oggi appare quasi raggiunta. Le fiabe rispecchiano tale processo storico nei rapporti tra i due sessi.

Nel ripercorrere la storia dell'umanità è evidente la discriminazione che ha subito la donna e che, in molti Paesi, continua a subire. Ma all'ingiustizia non si rimedia con un'educazione indifferenziata o con la proposta di comportamenti maschili da parte delle bambine. Neppure è convincente la tesi della complementarietà tra i due sessi perché si affermerebbe implicitamente che nessun uomo e nessuna donna è in sé completo. La fiaba potrebbe aiutare i bambini a interiorizzare il valore della reciprocità uomo-donna.

Il vantaggio della categoria della reciprocità rispetto a quella della complementarietà consiste nel fatto che, mentre mantiene l'istanza di completamento reciproco, coerente con il pari valore dell'uomo e della donna, sottolinea che maschio e femmina sono diversi e impegnati a manifestare la loro originalità. Nella creazione di fiabe, oggi è avvertita un'esigenza emergente: coniugare identità e differenza per evitare sia l'omologazione sia la segregazione dei sessi, due espressioni che non corrispondono alla concreta realtà del dimorfismo sessuale.

È vero che in molte fiabe del passato la donna è subalterna all'uomo, almeno nella vita familiare (ma non sempre e non in tutte, come dimostra Angelo Nobile nel già richiamato articolo *Fiaba e ruoli sessuali*)<sup>453</sup>, perché esse rispecchiavano la situazione

---

453 Da stigmatizzare piuttosto la frequente negativa presentazione della donna: sia in veste di malvagia matrigna, iniqua e persecutrice (con mariti succubi e sottomessi o addirittura assenti dalla scena narrativa), sia attraverso la stereotipa attribuzione di attributi inferiorizzanti, quali l'irrefrenabile curiosità, la vendicatività, la vocazione al pettegolezzo e alla maledicenza, l'avidità... Se

sociale di quel tempo. Ma attualmente, sul piano pedagogico, la sfida che si profila consiste nel recepire la centralità della donna senza rovesciarla nel suo contrario, ossia la minorità sociale –come accadeva nei secoli passati –, oppure senza obliterarla –come avviene oggi in alcuni casi– quando si procede all’assimilazione indifferenziata tra il profilo identitario femminile e quello maschile.

La giusta rappresentazione della donna nelle fiabe è da ricercarsi mediante il riconoscimento dell’essenzialità femminile sul piano dell’identità antropologica dell’essere umano, oltre che nella funzionalità collegata ai ruoli di sposa e di madre. Si evita così che il riscatto sociale della donna conduca all’omologazione di fatto tra i due generi, che invece vanno riconosciuti nella loro diversa identità e identica dignità, in modo che il superamento indispensabile di qualunque discriminazione tra uomo e donna possa avvenire senza che ad essere discriminata sia la loro differenza.

Siccome la differenza tra maschio e femmina emerge come originaria e incancellabile dalla storia delle civiltà, gli scrittori di fiabe dovrebbero presentarla oggi nell’ottica della reciprocità relazionale se vogliono promuovere la parità effettiva dei diritti degli uomini e delle donne. Nell’intento di identificare delle coordinate comuni a cui ispirare la narrativa per l’infanzia, occorre ancorarsi a una verità originaria che innervi l’antropologia di riferimento degli scrittori e sottragga la letteratura infantile all’imposizione di un’omologazione estrinseca dei due generi e al conformismo indotto dalla globalizzazione mediatica.

È attraverso il confronto di prospettive argomentate, ciascuna intenta a domandare e a offrire ragioni, che gli scrittori per l’infanzia possono riconoscere una base condivisibile per educare con la fiaba alla reciprocità uomo-donna; in questo momento, se gli adulti, così diversi tra loro, vogliono educare i bambini, hanno bisogno di una base antropologica comune, in quanto originaria e quindi anteriore ed ulteriore rispetto alle differenze culturali. Una fiducia sostiene tale ricerca di condivisione: l’essere umano possiede la capacità di andare oltre l’apparenza fisica per cogliere il significato profondo delle differenze sessuali, se vuole.

Il dialogo degli scrittori di libri per ragazzi con gli educatori e con le educatrici è ineludibile: si tratta di confrontare le reciproche argomentazioni, che partono a volte da quadri ermeneutici diversi, per giungere ad individuare una base comune per aiutare, con la fiaba, i bambini e le bambine a sviluppare la propria identità sessuale, ad accettarsi come sono, a prevenire la nascita di stereotipi sessisti, a collaborare tra loro all’interno di un rapporto paritario, a stigmatizzare ogni forma di bullismo.

---

in molte fiabe l’iniziativa è condotta dall’uomo, in altre non si può negare un’attiva presenza femminile, per esempio ne *I dodici cigni selvatici* o in *La regina delle nevi*.

Nell'affrontare con i bambini le tematiche relazionali, affettive e sessuali, gli scrittori e gli educatori devono abbandonare definitivamente l'approccio “ingenuo”, quello che si avvia sulla diversa conformazione fisica e sulla correlata funzionalità biologica, per conseguire il livello conoscitivo “simbolico”, per cercare di rispondere insieme a tre domande, dalle cui risposte dipende la possibilità della collaborazione tra educatori e scrittori con sensibilità antropologiche diverse: il fatto che abbiamo corpi maschili e corpi femminili, che cosa significa? L'interpretazione simbolica dei profili maschile e femminile, oltrepassando il piano della materialità, può essere dissociata dal dimorfismo sessuale? È coerente dissociare l'interpretazione simbolica dalla realtà fattuale che la permette e la sostanzia, fino al punto di associare i tratti paterno e materno non a un uomo e a una donna, ma a qualcuno che assume il ruolo maschile oppure quello femminile?

A conclusione del mio intervento sul principio di reciprocità uomo-donna nella formazione dell'identità sessuale mediante la fiaba, vorrei citare una frase di Gianni Rodari.

«La voce della madre non gli parla solo di Cappuccetto Rosso o di Pollicino: gli parla di se stessa. Un semiologo potrebbe dire che il bambino è interessato, in questo caso, non solo al *contenuto* e alle sue *forme*, non solo alle *forme dell'espressione*, ma alla *sostanza dell'espressione*, cioè alla voce materna, alle sue sfumature, volumi, modulazioni, alla sua musica che comunica tenerezza, che scioglie i nodi dell'inquietudine, fa svanire i fantasmi della paura.»<sup>454</sup>

Per capire la fiaba il bambino compie un intenso lavoro di decodifica sia linguistica sia “contestuale”; nel momento in cui gli viene narrata, il bambino prende dalla fiaba, dalla situazione e da tutti gli eventi della realtà, ciò che gli interessa, in un continuo lavoro di scelta e di attribuzione di senso a funzioni e ruoli.

Quello che Rodari dice a proposito della madre che legge una fiaba al figlio, vale anche per il padre. Il principio di reciprocità uomo-donna, nella prospettiva della collaborazione educativa, vige nella vita familiare anche al momento della narrazione delle fiabe. La voce della madre e la voce del padre hanno una funzione insostituibile.

Il bambino ha bisogno di ascoltare la voce narrante, maschile al pari di quella femminile, per essere rassicurato nella sua crescita, per esorcizzare le paure e vivere in un clima interiore di gioia e ottimismo. Quando un genitore racconta una fiaba

---

<sup>454</sup> G. Rodari, *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*. Torino: Piccola Biblioteca Einaudi, 1973-2001, p. 141.

crea un repertorio esclusivo di significati, una sorta di lessico familiare che esprime comunione, intimità, confidenza tra padre e figlio, tra madre e figlio.

Franco Lorenzoni<sup>455</sup>, riprendendo il titolo del film di Vittorio De Sica del 1944, con il suo nuovo libro ci ricorda giustamente che i bambini ci guardano; ma se anche noi adulti guardassimo i bambini con i loro occhi forse eviteremmo di inventarci delle fiabe con le quali vorremmo che essi acquisissero le nostre stesse idee. Per essere amati, i bambini devono essere prima riconosciuti e rispettati nel loro *status infantile*.

Quando gli adulti si chiedono “di che cosa ha bisogno questo bimbo”, è più facile che lascino nell’*agorà* i loro dibattiti e le loro discussioni, che a volte sono frutto di elucubrazioni cervellotiche (pur di apparire originali), della proiezione delle proprie tensioni irrisolte, della preoccupazione di adeguarsi all’ultima moda passeggera, della paura di sentirsi superati, del desiderio di prevalere dialetticamente sul presunto avversario, di narcisismo in fondo.

Quando gli occhi del bambino incontrano quelli del “fanciullino”, che è dentro il narratore, luccicano nell’immaginare liberamente il contenuto della fiaba che rappresenta la “cassa” in cui sono racchiusi i suoi sogni.

Auguro a me stesso e a tutti voi di comprendere fino in fondo il mondo vitale che si nasconde dietro la richiesta che il bambino fa all’adulto: “mi racconti una fiaba?”. La domanda è simile a quella del Piccolo Principe all’aviatore: “Per favore, disegnami una pecora”. La risposta del narratore di fiabe dovrebbe essere analoga a quella di Antoine de Saint-Exupéry: “Ecco la cassa, la pecora che vuoi è lì dentro”; così facendo vedremo illuminarsi il viso del bambino perché avrebbe trovato un’eccezione alla regola che “i grandi non comprendono mai niente da soli, ed è faticoso, per i bambini, dare loro continue spiegazioni.”<sup>456</sup>

---

<sup>455</sup> F. Lorenzoni, *I bambini ci guardano*, Palermo: Sellerio, 2019.

<sup>456</sup> A. de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, 1943.

## RASSEGNA

Antonio Bellingreri

*La consegna educativa  
Riflessioni pedagogiche e filosofiche*

Propongo una scheda di presentazione del mio testo *La consegna*, che inaugura una nuova collana dell'Editrice Morcelliana-Scholé dal titolo «Parole di filosofia dell'educazione»<sup>457</sup>. Vi elaboro una riflessione pedagogica e filosofica, intesa a disegnare le linee di *un'ontologia dell'educazione*; la definisco, nella sua essenza, consegna di un'eredità di senso per la realizzazione di sé da parte del soggetto. In essa risultano costitutive tanto l'immanenza alla storia quanto la coscienza di una trascendenza rispetto ad essa. Coerentemente, il dialogo empatico - proposto come metodo adeguato a svolgere la definizione dell'educazione come consegna - permette l'acquisto di una competenza che è insieme esistenziale e storica.

1. È all'interno di questa prospettiva che tento di pensare la crisi che riguarda le azioni educative nel momento storico che ci è dato da vivere, in una società della tarda modernità come quella italiana contemporanea, segnata da una vera e propria metamorfosi della condizione umana. Concentro, in particolare, l'attenzione su un aspetto che reputo caratterizzante gli stili di vita delle nuove generazioni: la propensione a vivere esclusivamente nel presente, temendo il futuro quasi fosse solo una minaccia e taglia gli ormeggi col passato, percepito inutile zavorra. In questo libro propongo di denotare un tale atteggiamento *anestesia della storia*; il tipo umano definito da questa coscienza puntuativa è un soggetto che si concepisce *autopoietico*, sembra mosso dalla certezza di iniziare, col suo avvento nell'esistenza, daccapo e da solo la storia, solo soprattutto di fronte all'immane compito di conferire senso alla totalità del reale.

La mia convinzione è che questa postura di fronte alla storia e all'esistenza

---

<sup>457</sup> A. Bellingreri, *La consegna*, Scholé-Morcelliana, Brescia 2019, di pp. 172.

smarrisca la elementare verità educativa e pedagogica che *ogni soggetto è un erede*, che ogni persona è *generata*. Per descriverla meglio e per comprenderla in modo più pieno, ho scelto di far ricorso ad alcune affermazioni ricorrenti nel «pensiero debole», come ad un'utile ipotesi di lettura: mi pare interpreti bene la coscienza spontanea, direi la filosofia irriflessa, degli uomini della nostra epoca tarda.

La lode però che il pensiero debole intesse dell'uomo superficiale, compresa in una prospettiva filosofica e pedagogica, appare una posizione fondamentalmente erronea. Nel mio testo la definisco *idealismo fantasmagorico*, perché porta ad un misconoscimento del reale, dei volti e delle differenze. Alla radice vi è l'equivoco di poter decostruire, con la critica delle figure storiche del soggetto, anche la sua essenza; l'esito è semplicemente la dissoluzione della persona, vista piuttosto come essere frammentato, esistenza fratta: una condizione *infrapersonale* che è possibile descrivere anche come *morte dell'anima*.

2. Il confronto franco con questa filosofia e con la sua pedagogia implicita non me ne ha fatto trascurare gli aspetti positivi; soprattutto però mi ha costretto a *riorientare lo sguardo*: a vedere nell'esperienza postmoderna un'istanza incompiuta di umanizzazione e a traghettare verso una prospettiva ultramoderna. In particolare, mi è parso urgente il compito di approfondire l'ontologia dell'educazione nel senso di *un'ontologia della persona*: ecco il punto determinante per una paideia che voglia essere adeguata al nostro oggi e sia giustificata criticamente. Nel profilo che tratteggio nel mio libro ne argomento le affermazioni di principio, in dialettica speculare con l'idealismo fantasmagorico: il riconoscimento del reale, quello dei volti e quello delle differenze. Mi pare riesca in una prospettiva che non è né liquida né solida, orientata piuttosto dalla ricerca costante del senso originario dei termini elementari implicati nella consegna educativa.

La persona è vista ed intesa nella sua essenziale formatività, è definita come *evento educativo e formativo*. Consegnata, col suo venire ad essere, ad una storia particolare, essa appare in primo luogo un *testo storico*. Ma, a veder meglio, con uno sguardo ontologico d'altro genere, essa è offerta a quanti l'accolgono; e, ancor più originariamente, ogni persona è donata a se stessa. Questo modo di visualizzare, segnato dall'intuizione intellettuale dell'essere, rivela dunque la persona come donataria, ossia destinataria di un dono; il testo storico appare ora un *segno ontologico*: un atto d'essere costituisce la persona e la pone come emergenza singolare in seno alla totalità del reale.

Dai mondi dell'educazione apprendiamo che l'essere umano in qualche modo non è, ma *diventa* persona; la sua esistenza è storia e il suo tempo è evento singolare, scandito dall'esigenza – sempre presente anche se spesso non riconosciuta – di pervenire ad una vita riuscita. È segnato dunque da un'istanza ad essere e ad attualizzarsi in pienezza d'essere e di senso; nella mia riflessione propongo di

chiamare questa tensione semplicemente *desiderio d'essere* e vi vedo un *fenomeno dello spirito* che è il sé profondo della persona, il suo atto d'essere e insieme la sua essenza singolare.

Si comprende allora come, in questo orizzonte di pensiero, il compito educativo più urgente sia quello di *salvare lo spirito*: far vivere la parte più viva e intima della persona. Nella mia prospettiva, il destarsi dello spirito è l'acquisto del *sentimento della realtà*, che si può definire anche compiutamente virtù etica e dianoetica dell'attenzione: saper vedere le cose da una certa profondità, commisurata al peso ontologico che costituisce ognuna. È un linguaggio, lo comprendo bene, che suona inattuale, nella nostra *epoca tarda*; sono però profondamente convinto che oggi, più che in altri momenti, proprio della dimensione spirituale c'è fame e sete, tra i più giovani e anche tra i meno giovani; è un bene meritorio per tutti, senz'altro.

3. Chiarisco sin dalle prime battute del capitolo iniziale che elaboro il mio discorso secondo uno stile di pensiero fenomenologico-ermeneutico. Il senso che ha questo uso critico della ragione, così come l'ho personalmente riscritto,emergerà col porsi e col progredire della riflessione proposta in queste pagine; vorrei però qui fare alcune notazioni preliminari. Vedo ed intendo la fenomenologia come una filosofia dell'intuizione intellettuale, filosofia dell'evidenza che dispone a *tenere sempre gli occhi ben aperti di fronte al reale*. La realtà ha, per usare una metafora, una intrinseca luminosità e l'intelligenza è fatta per la luce; il lavoro del pensiero è, di conseguenza, un continuo affinamento dello sguardo. Si tratta infatti di apprendere a vedere quanto, mostrandosi, appare si offre si dice; e di saper intendere ciò che piuttosto si mostra costituito da un rinvio: quanto con evidenza non appare, ma in ciò che appare in qualche modo si dona e viene a parola.

Ne viene uno stile intellettuale e razionale che è *riflessivo in senso eminenti*; e una ricerca del vero che è *mosso da una profonda istanza etica*: dalla profonda convinzione che vivere orientati dalla luce – fuor di metafora, vivere secondo ragione – sia oggettivamente preferibile rispetto al semplice lasciarsi vivere. La fenomenologia è una filosofia che ancora il sapere nell'esperienza e, grazie all'innesto dell'ermeneutica nel suo tronco, intende sempre l'esperienza nella sua intrinseca storicità. Soprattutto però la fenomenologia afferma con forza che l'esperienza contiene *in sé*, nella dimensione essenziale di ogni fenomeno colta dall'intuizione eidetica, *quanto fonda il suo autentico poter essere* e il suo dover essere.

4. La ricerca del senso della consegna avviene attraverso un continuo lavoro di scavo, per *progressivi livelli di approfondimento*, secondo un paradigma del sapere che potremmo chiamare strutturalmente dialogico. Il primo livello è quello dell'*esperienza educativa*, così come si offre originariamente nella coscienza preriflessiva. Il livello successivo, che dalla cognizione di tale esperienza si snoda,

è quello della riflessione di *pedagogia fondamentale* che, nel suo momento teoretico, istituisce il senso della categoria di consegna educativa. È il livello scientifico in senso proprio, anche se di una scienza *sui generis*: infatti, da un lato, pone l'istanza della ragione nella coscienza spontanea, domandando se quanto noi accogliamo come certo per noi sia poi in sé vero; emerge, da un altro lato, come sapere con una caratteristica intonazione etica, ché è definita dall'«auspicio di una vita compiuta» (P. Ricoeur).

È livello ulteriore di approfondimento – che si articola insistendo nel cruciale momento teoretico della considerazione pedagogica - quello della riflessione di *filosofia dell'educazione*, intesa a giustificare, oltre l'appartenenza ad un ethos, ad una comunità umana nella storia, il senso di un'appartenenza più originaria, alla storia e all'essere. Qui il compito è *fondativo in senso adeguato*: si tratta infatti, per un verso, di assumere ed esplicitare quanto, all'interno della pedagogia, resta non tematizzato o non pienamente illuminato e giustificato; per un altro verso, di pervenire a certezze diversamente fondate, tanto rispetto alla coscienza spontanea quanto rispetto al sapere scientifico. Senza questa giustificazione razionale, senza il continuo lavoro di scavo, le idee e gli ideali possono corrompersi in ideologie nel senso deteriore del termine: false verità che hanno la pretesa dogmatica di chiudere il cammino della ricerca della verità.

Faccio notare che, in questo impianto epistemologico, il momento teoretico della pedagogia fondamentale è nucleo tematico comune con la filosofia dell'educazione. Però, per quanto i due livelli di sapere, pedagogico e filosofico, nell'articolazione del discorso sembrano creare un ritmo unico - quasi di espirazione e ispirazione; le due forme di sapere vanno tenute distinte: la pedagogia fondamentale resta una scienza pedagogica, definita dal *primo della ragion pratica*; è scienza autonoma dunque, anche se è essenziale il dialogo con la filosofia – ed è altrettanto costitutivo il dialogo con le altre scienze umane applicate allo studio dell'educazione.

La filosofia dell'educazione, in quanto è filosofica, è definita invece dal *primo della ragione teoretica*, della pura volontà di sapere: anche di fronte alle azioni educative da compiere, interrogandosi intorno al bene della persona, si tratta di andare a vedere come stanno le cose e dire perché stanno in un certo modo e non altrimenti. Essa svolge dunque, l'ho appena detto, un compito fondativo rispetto alla pedagogia fondamentale che ne riscatti tutte le presupposizioni.

Ora, tale fondazione è da me intesa e svolta innanzitutto come *fondazione trascendentale*, descrizione della struttura costitutiva della coscienza che intende il reale; in quanto tale essa istituisce un'ontologia fenomenologica della persona. Percepisco però, nel mio libro, i confini di una tale fondazione fenomenologica ed elaboro, in una più radicale ricerca di senso, una ulteriore *fondazione di ontologia metafisica*, che della coscienza e della sua intenzionalità intende cogliere il senso

d'essere. In quanto tale, questa fondazione giustifica un'ontologia metafisica della persona, che ha nell'intuizione intellettuale dell'essere il suo criterio gnoseologico e nell'argomentazione dialettica la sua struttura logica.

## Sommario

Martina Albanese

*L'eredità Montessori: dalla “questione sociale” dell’infanzia alla famiglia come micro-comunità d’apprendimento*

Monica Amadini

*Chiamati a diventare persone*

Giombattista Amenta

*Oppositional Behaviour and Inclusion: Useful Suggestions and Traps*

Emanuele Balduzzi

*“Il carattere manifesta l’originalità della persona”. Alcune sollecitazioni pedagogiche alla luce del pensiero di Giuseppe Mari*

Vito Balzano

*La relazione educativa nella post-modernità: un intreccio possibile tra emozioni e affetti che caratterizza i diversi ambienti educativi*

Cristina Ballo

*Intercultural Competence in Diversity Management. A Qualitative Research on 3 Italian Companies*

Amelia Broccoli

*In costante dialogo con sé stesso. Democrazia e paideia nell’Apologia di Socrate platonica*

Marta Milani

*Developing Intercultural Competence: Beyond Western Theories and Models*

Jessica Pasca

*La scuola a servizio della democrazia: le tesi di John Dewey e Lamberto Borghi*

Antonia Rubini, A. Daniela Savino,

*“La fenomenologia di Fink come risposta al neoliberismo: ‘il ritorno alla persona’ nell’educazione alla politica come prassi d’esistenza coesistenziale”*

Giuseppe Zanniello

*Educare con la fiaba: le differenze di genere*

Antonio Bellingreri

*La consegna educativa. Riflessioni pedagogiche e filosofiche*



