

LA PROSPETTIVA PEDAGOGICA DELLA DEMOCRAZIA RAGIONANDO SU PERSONALISMO E PEDAGOGIA CRITICA NEL SECONDO NOVECENTO

Silvia Annamaria Scandurra*

La democrazia è una struttura giuridica che vive per sua stessa natura *in divenire*, soggetta, quindi, a trasformazioni. Nei momenti di crisi sociale, proprio le scienze umane sono chiamate a fornire gli strumenti idonei per rispondere alle richieste di cambiamento. Il futuro della democrazia risulta essere connesso alla capacità di rendersi motore del cambiamento, di porsi «nel dislivello fra essere e dover essere» sollecitando quelle tipiche spinte di valore che sono fondamento di ogni autentica trasformazione. La riflessione pedagogica è, dunque, chiamata in causa per alimentare la democrazia: i problemi dell'educazione implicano questioni di scelta di obiettivi e, quindi, di valori. In questo saggio si presentano due diverse prospettive pedagogiche, quella personalista e quella critica, nel loro modo di intendere l'educazione quale leva di cambiamento sociale.

Democracy is a legal structure that lives in conditions of perpetual insecurity and is subject to continual changes and transformations. In times of social instability, human sciences are called to seek out the tools necessary to change reality and form itself as the fulcrum of change. The future of the democracy is connected to the ability to become motor of changing. The pedagogical reflection must sustain the democracy: the problems of education call into question questions of choice of objectives and, therefore, of values. In this essay we present two different pedagogical perspectives and their different way of understanding education as a transformation of society.

Parole chiave: Educazione, Democrazia, Pedagogia critica, Personalismo, Cambiamento sociale.

Key words: Education, Democracy, Personalism pedagogical, critical Pedagogy, social Change

La riflessione sulla democrazia e sulla promozione della cittadinanza democratica, accanto agli aspetti giuridico-istituzionali, politico-economici e socio-culturali, chiama direttamente in causa la dimensione educativa, necessaria per sostenere la partecipazione critica e consapevole dell'uomo alla costruzione della comunità. La partecipazione democratica, infatti, non si configura come semplice prevalenza dell'opinione e della volontà della maggioranza ma implica la conoscenza e la condivisione di un mondo di significati e di valori etico-politici che fondano e dotano di senso la stessa convivenza sociale.

La democrazia, intesa come sistema che persegue l'equilibrio tra aspirazioni individuali e valori collettivi, vive in “condizioni di perenne insicurezza”¹, è

* Assegnista di ricerca, presso l'Università degli Studi di Catania ERC SH4 The human mind and its complexity, M-PED02; Docente a contratto di *Storia della scuola e delle Istituzioni educative* presso

rigenerazione continua², soggetta a continui cambiamenti e trasformazioni³ e, per tale motivo, non può far a meno di una educazione che, avviando un circolo di reciprocità dialettica tra l'uomo e la società, fornisca un'opinione pubblica consapevole, libera e responsabile, necessaria per consolidare e perfezionare la democrazia stessa. Lo specifico della pedagogia risiede, dunque, nel suo nucleo *critico* capace di orientare in termini trascendentali gli altri saperi conducendoli, attraverso procedimenti ermeneutici, nel *labirinto* della pedagogia e nella *porta stretta* dell'educazione.⁴

Di fronte alle trasformazioni della nostra società, sempre più plurale, multi-etnica e multi-religiosa, per poter restituire senso e significato alla democrazia occorre ripensare la relazione educazione-uomo-democrazia e le modalità di partecipazione del singolo alla vita pubblica.

Quanto più appare profonda la crisi sociale, tanto più le scienze umane sono chiamate ad interrogarsi e ricercare le condizioni affinché sia possibile realizzare un progetto di riforma dello stato sociale. La pedagogia, identificabile con un'area di sapere avente il carattere di riflessione *sulla e per* la pratica formativa, assume un ruolo privilegiato per la crescita della società civile, essa infatti deve fornire gli strumenti necessari per modificare la situazione presente e costituirsi come fulcro di cambiamento per il soggetto e per la collettività, in vista della crescita esistenziale e umana⁵; è «destinata al suicidio una democrazia che non interagisca con l'educazione».⁶

Il futuro della democrazia risulta quindi essere strettamente connesso alle trasformazioni del sistema formativo perché la democrazia nutre il sistema scolastico tanto quanto l'educazione alimenta la democrazia,

una democrazia non può essere solo definita politicamente, da un ordinamento e da un complesso di tecniche di libertà, perché la democrazia vive soprattutto come fatto sociale, come *ethos*, perché costituisce un *modus vivendi*, accompagnato e sostenuto da ideali, da moduli di comportamento, da credenze di valori.⁷

Ripensare il legame che unisce l'educazione alla democrazia significa tener conto del complesso intreccio che vi è tra l'attività conoscitiva e la dimensione etico-politica. Mondo e uomo devono essere considerate parti di un tutto organico: ogni soggetto, persona o istituzione, opera e agisce sulla natura e sugli altri uomini, intervenendo nella ridefinizione del sistema attraverso i propri interessi e le espressioni culturali, sociali e

l'Università degli Studi di Catania, dipartimento di Scienze della Formazione, corso di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione.

¹ G. Sartori, *Democrazia e definizioni*, Il Mulino, Bologna, 1957; *Id*, *Democrazia. Cosa è*, Rizzoli, Milano 2007; L. Canfora, *La democrazia. Storia di un'ideologia*, Laterza, Roma-Bari, 2006; G. Zagrebelsky, *Imparare la democrazia*, Einaudi, Torino, 2007, G. Napolitano, G. Zagrebelsky, *L'esercizio della democrazia*, Codice Edizioni, Torino, 2010.

² E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, tr. it., Cortina, Milano, 2001, p. 113.

³ K. Popper, *La società aperta e i suoi nemici*, tr. it., Armando, Roma, 1973.

⁴ A. Granese, *Il labirinto e la porta stretta. Saggio di pedagogia critica*, La Nuova Italia, Firenze, 1993, p. 42.

⁵ V. Iori, *Nei sentieri dell'esistere. Spazio, tempo, corpo nei processi formativi*, Erickson, Trento, 2006.

⁶ J. Maritain, *Cristianesimo e democrazia*, tr. it., Vita e Pensiero, Milano, 1977, p. 57.

⁷ Proprio attraverso il rapporto dialettico tra democrazia ed educazione è possibile avviare la *attuazione* della democrazia formale nella democrazia sostanziale. A. Criscenti, *Educare alla democrazia. Pedagogia e politica in Lucio Lombardo Radice e Dina Bertoni Jovine*, Bonanno, Acireale-Roma, 2005, p. 35.

antropologiche. Emerge chiaramente l'indissolubile intreccio tra visione dell'uomo, visione della società, educazione e politica: solo un continuo confronto dialogico, critico e costruttivo tra la pedagogia, l'etica e la politica rende possibile individuare ed elaborare percorsi di cambiamento che tengano conto dello sviluppo dell'uomo nella sua dimensione individuale e sociale, del riconoscimento dell'alterità e del valore della persona nella specificità della sua evoluzione ontologica ed antropologica.

In ogni società è forte la correlazione tra il complesso di conoscenze e competenze che *riflettono* la sua specificità storica e culturale e le pratiche educative finalizzate a *render esplicite* le stesse rappresentazioni culturali e le forme di organizzazione sociale.

L'azione educativa, specialmente nei suoi aspetti più formalizzati ed istituzionali, necessita di una consapevole e sistematica che definisca azioni, scelte e modelli del processo educativo. L'educazione, funzionale sia al mantenimento della continuità sociale e della riproduzione dell'esistente, sia alla promozione di *cambiamenti* nei valori, nei costumi, nelle forme di organizzazione sociale, pertanto non può essere considerata acriticamente come buona o cattiva, né relativamente ai fini che si prefigge, né relativamente ai mezzi di cui si avvale. La riflessione pedagogica non può pertanto esser considerata in modo neutrale e scevra da condizionamenti: i problemi dell'educazione

chiamano in causa questioni di scelta di obiettivi e, quindi, di valori, i quali ambiscono a conquistarsi un riconoscimento di universalità, accettando di porsi sul terreno della verifica storica e della progettualità etico-politica e operano perciò in situazioni problematiche locali. C'è pertanto, un rapporto strettissimo tra la pedagogia, la scuola e la sfera dei problemi etici e politici.⁸

Ancora, l'educazione presuppone e comporta continuamente scelte e decisioni, che devono essere valutate di volta in volta, al fine di scongiurare il rischio di un *messianismo politico-pedagogico*⁹ in virtù del quale si ritiene un dovere delle istituzioni la pianificazione dell'intera esistenza umana in nome di un'educazione permanente e totalizzante che riduca la pedagogia a *strumento di controllo*, ossia ad insieme di dispositivi naturali, tecnologici e socioculturali che inducono azioni necessitate e sono finalizzati al dominio e al condizionamento delle azioni individuali. In tale prospettiva, la pedagogia e i processi educativi sarebbero quindi riducibili a meri dispositivi¹⁰, ad «un insieme di prassi, di saperi, di misure, di istituzioni il cui scopo è di gestire, governare, controllare e orientare, in un senso che si pretende utile, i comportamenti, i

⁸ E. Corbi, *Postmodernità, educazione e questione etica*, in E. Corbi, F.M. Sirignano, *Etica pubblica e scuola. Riflessioni pedagogiche*, Liguori, Napoli, 2011, pp. 11-12. Sulla fallace pretesa di poter concepire in modo neutrale il rapporto educativo si veda anche: S. Cambareri, *Le implicanze teoretiche della didattica*, CUECM, Catania, 1984; A. Broccoli, *Ideologia ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1974; M. Barbagli (a cura di), *Scuola, potere ed ideologia*, Il Mulino, Bologna, 1972.

⁹ W. Brezinka, *Educazione e pedagogia in tempi di cambiamento culturale*, tr. it., Vita e Pensiero, Milano, 2011.

¹⁰ Foucault definisce il concetto di dispositivo come un insieme, strutturato e solo parzialmente visibile, di norme, oggetti, rituali, fantasmi, proiezioni, tecniche, metodologie, prescrizioni, soggetti. M. Foucault, *La volontà di sapere*, tr. it., Feltrinelli, Milano 1996; A. Mariani, *Attraversare Foucault. La soggettività, il potere, l'educazione*, Unicopli, Milano, 1997.

gesti e i pensieri degli uomini»¹¹ atti a condizionare e determinare il modo di essere profondo, ontologico e sociale di ciascun individuo.

1. Educazione ed educabilità.

Nessun uomo può fare a meno di un'educazione: questa può avere tutti i limiti possibili, può essere sottoposta a tutte le critiche dentro e fuori la società di appartenenza, ma per poter vivere, con sé e con gli altri, l'uomo ha bisogno di educazione, così come ha bisogno di aria, di cibo, di lavoro.¹²

Intesa come *paideia* dai Greci, tradotta dai latini con *humanitas*, espressa nel concetto tedesco di *Bildung*, l'educazione ha una doppia radice filologica, da una parte deriverebbe dal verbo latino *educare* e richiamerebbe quindi azioni quali il *far crescere, allevare, curare*; dall'altra deriverebbe da verbo latino *educere* e riguarderebbe azioni quali il *condurre, guidare, trarre fuori*. Considerata questa doppia radice filologica possiamo affermare che nel processo educativo sono contemporaneamente presenti i due aspetti della valorizzazione del potere attivo dell'uomo e della propria libertà e responsabilità, e della trasmissione e riproduzione culturale agita attraverso condizionamenti e dispositivi. La radice *educere* richiama le categorie della reciprocità, della co-responsabilità e dell'intenzionalità, al contrario, il riferimento ad *educare* sottolinea l'importanza che la trasmissione culturale e valoriale assumono nei confronti del bambino.

Pur riconoscendo l'importanza della *socializzazione*, intesa come

apprendimento delle norme, delle regole, della cultura, dei valori, del linguaggio, dei comportamenti: essa accultura, prepara, forma necessariamente *per il presente, integra* entro l'assetto societario esistente, con la funzionalità delle proprie strutture, con la razionalità dei suoi meccanismi, che richiedono *comportamenti conformi e non difforni*, integrati e non conflittuali, perfettamente uniformati ai modelli culturali, valoriali, di un presente storico determinato. [...] La socializzazione parte dall'accertamento delle influenze sociali che si esercitano sui giovani per valutarne le congruenze con l'assetto societario esistente, per *integrare* i giovani, addestrandoli al mantenimento ed alla coesione del sistema sociale di appartenenza.¹³

L'importanza di non ridurre il processo educativo alla mera acquisizione di codici comportamentali e modelli culturali socialmente condivisi, consente di evitare una deriva riduzionistica, e riconoscere la funzione attiva dell'educando. La socializzazione e l'educazione hanno, infatti, un fine, un *telos* differente: la socializzazione «prepara e forma necessariamente per il presente, integra entro l'assetto societario esistente»¹⁴, l'educazione al contrario «si carica di valenze soggettive progettuali e progettanti, di

¹¹ G. Agamben, *Che cos'è un dispositivo*, Nottetempo, Roma, 2006, p. 20.

¹² P. Orefice, *Introduzione al processo formativo*, in F. Cambi, P. Orefice (a cura di), *Fondamenti teorici del processo formativo*, Liguori, Napoli, 1996, p. 157.

¹³ A. Criscenti, *Processi educativi, socializzazione, devianza: la formazione dei minori*, in A. Pennisi, *La giustizia penale minorile: formazione, devianza, diritto e processo*, Giuffrè, Milano, 2004, p. 21.

¹⁴ Ivi, p. 17.

strategie teleologiche e deontologiche che implicano scelte individuali, coinvolgimenti personali, quindi capacità di reazione di fronte al condizionamento sociale».¹⁵

Proprio questa attribuzione valoriale ci permette di distinguere pratiche e modelli educativi differenti: ad un diverso modo di *intendere l'uomo* corrisponde una teoria pedagogica specifica.

Per definire le caratteristiche dell'uomo si possono seguire due strade, quella scientifica e quella teologico-filosofica. Nel primo caso, l'uomo è identificabile con il termine *individuo*. Dal punto di vista ontologico esso rappresenta l'esistente concreto della specie umana la cui definizione viene elaborata non solo a partire dalle basi genetiche e dalle proprietà biologiche che lo caratterizzano come specie vivente, ma anche in relazione al particolare processo di sviluppo individuale e sociale.

Secondo la prospettiva teologico-filosofica, l'uomo è considerato «una rappresentazione di altro da ciò che empiricamente appare; ovvero rimando fondativo ad altro da quell'essere vero, storico e fattuale, ma parziale e contraddittorio, non sufficiente, descritto dalle scienze umane».¹⁶

La *persona*, secondo la tradizione occidentale cristiana, ha una sua natura specifica, *phýsis*, definibile come sintesi unitaria di processi biologici, sentimentali, affettivi e razionali. È *sostanza relazionale* che si attua attraverso l'incontro: in quanto relazione, la persona è aperta alla totalità del reale e alla trascendenza e non può trovare compimento in se stessa.

I concetti di individuo e persona non esprimono realtà sussistenti diverse ma rappresentano chiavi interpretative diverse dell'idea di uomo. Entrambe le teorizzazioni evidenziano la necessaria relazione tra l'individuo/persona e la società ma la priorità ontologica attribuita ad una delle due parti dà luogo a paradigmi pedagogici e prassi educative molto diverse che richiamano la valorizzazione dell'essere umano nella sua unicità o la valorizzazione dell'essere umano in relazione al contesto storico e sociale nel quale si situa concretamente.

2. L'educazione tra *phronesis* e *utopia*.

Nella prospettiva personalistica la pedagogia ha una fondazione metafisica centrata sulla *razionalità pratica* intesa come unione di *lógos* e *noûs*.¹⁷

Il termine greco *práxis* [...] rimanda all'uomo che si propone di vivere nel suo tempo e nel suo spazio in maniera tale da far coincidere sempre, consapevolmente, intenzionalmente,

¹⁵ A. Criscenti Grassi, *Educare alla democrazia. Pedagogia e politica in Lucio Lombardo Radice e Dina Bertoni Jovine*, cit., p. 17.

¹⁶ G. Bertagna, *Dalle conoscenze/abilità alle capacità/competenze: il significato pedagogico e metodologico di una transizione*, in G. Bertagna, G. Sandrone Boscarino, *L'insegnamento della religione cattolica per la persona. Itinerari culturali e proposte didattiche per la formazione in servizio dei docenti di religione cattolica*, Centro Ambrosiano, Milano, 2009, p. 60.

¹⁷ *Lógos* e *noûs* sono le condizioni necessarie per impostare il discorso pubblico finalizzato «ad una condivisione universale di ciò che vero, buono, giusto, bello e piacevole. [...] Stanno sempre insieme nei discorsi degli uomini e risultano intrecciati ogni qual volta gli uomini scoprono, criticano, dimostrano, elaborano argomenti, condividono valutazioni, producono qualcosa, apprezzano ecc.». G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 2010, p. 132.

ciò che fa e ciò che sa con il bene, con ciò che è bene, per e secondo sé e per e secondo gli altri. Detto in altro modo, il termine “pratico” designa l’azione specificatamente umana, l’agire che qualifica soltanto l’uomo e nessun altro essere vivente, che si pone i problemi dell’agire bene nell’intenzionalità e che ne cerca una soluzione ragionata che non valga solo per sé, in maniera autistica, ma che sia riconosciuta e condivisa anche dagli altri, perché anche da loro valutata “bene”, e con ragioni.¹⁸

La razionalità pratica si esplica, storicamente, in tre distinte forme:

la prima è quella che si riferisce alla riflessione intenzionale orientata al fare qualcosa, al costruire o trasformare prodotti, oggetti, macchine, secondo regole e procedure tanto determinate quanto condivisibili da tutti e perfezionabili da parte di tutti (*téchne*: razionalità tecnica); la seconda rimanda alla riflessione intenzionale che cerca di conoscere con verità intersoggettiva ciò che c’è, le cose che ci sono, come sono e perché sono così (l’*epistème*: razionalità teoretica); la terza, infine, ha preso le forme di una riflessione intenzionale orientata all’agire bene dell’uomo, con saggezza (*phrónesis*), nelle situazioni particolari che gli sono date nella sua vita individuale e sociale (razionalità pratica).¹⁹

La *phronesis*, in termini aristotelici, è la virtù dianoetica per eccellenza, ciò che unisce la conoscenza dell’universale con quella del particolare, è la razionalità dell’agire e richiama il *dover essere*. Essa costituisce una *competenza* che si può definire *etica*: una competenza trasversale complessa che si compone della capacità di discernere i valori implicati nelle scelte che si devono assumere nel contesto quotidiano e che permette di formulare giudizi morali a cui conformare le proprie azioni.²⁰ Fine della razionalità pratica è dunque *l’azione buona* identificabile con il *migliore dei beni realizzabili* nelle circostanze date. L’azione umana, agita secondo intenzionalità, *logos* e volontà libera e responsabile, rappresenta il pieno compimento dell’essenza dell’umano e costituisce la condizione di possibilità dell’educazione finalizzata allo sviluppo della persona nella sua unicità, inesauribilità e relazionalità.

Le pedagogie della persona si caratterizzano per la tensione verso la ricostruzione di un tessuto comunitario adeguato alla dignità della persona stessa. Fondamento di tale prospettiva è la considerazione aristotelica della naturale socievolezza umana, la comunità si sostanzia dunque non solo sulla naturale indigenza dell’uomo per i suoi bisogni materiali, ma soprattutto su una “naturale sovrabbondanza” che caratterizza la persona nel suo essere spirituale.²¹

La società appare allora come tale da procurare alla persona le condizioni d’esistenza e di sviluppo di cui essa ha precisamente bisogno. [...] Qui non si tratta soltanto dei beni materiali, bisogno di pane, di vesti, di ricovero, per i quali l’uomo deve ricevere il soccorso del suo simile, ma, anche e anzitutto, dell’aiuto di cui egli ha bisogno per fare opera di ragione e di virtù, cosa che risponde al carattere specifico dell’essere umano; per pervenire a un certo grado di elevazione nella conoscenza come di perfezione nella vita morale, l’uomo ha bisogno d’una educazione, e del soccorso dei suoi simili: in questo senso si deve dare il massimo rigore al detto di Aristotele, che l’uomo è naturalmente un animale

¹⁸ Ivi, pp. 219-220.

¹⁹ Ivi, p. 133.

²⁰ E. Damiano, *L’insegnante etico. Saggio sull’insegnamento come professione sociale*, Cittadella, Assisi, 2007, pp. 321-322. Il concetto di “competenza trasversale” viene ripreso da B. Rey, *Ripensare le competenze trasversali*, tr. it., Franco Angeli, Milano, 2003.

²¹ A. Porcarelli, *Educazione e politica. Paradigmi pedagogici a confronto*, Franco Angeli, Milano, 2012, pp. 87-192.

politico; animale politico, perché è un animale ragionevole, perché la ragione chiede di svilupparsi, grazie all'educazione, all'insegnamento e al concorso di altri uomini, e perché la società è così richiesta al compimento della dignità umana.²²

Il riferimento all'agire ci permette di identificare proprio nella relazione il fondamento dell'educazione, «non c'è educazione, dunque, se, all'inizio, non esiste una persona, un tu che riconosca e continui a riconoscere un io per quello che è, e non per quello che dovrebbe essere o potrebbe essere».²³ Parlare di *educazione* significa dunque, in questa prospettiva, tener conto di istanze individuali e istanze intersoggettive, di virtù etiche, che definiscono ciò che è *bene* della persona, e virtù politiche, che definiscono ciò che è *bene* della comunità. L'educazione non può limitarsi a promuovere soltanto la razionalità teoretica, o tecnica dell'uomo, il *phronimos*, è infatti

colui che sa ben deliberare nella concretezza delle situazioni, è il medico saggio, l'avvocato saggio e via dicendo, che all'interno delle rispettive pratiche sanno interpretare al meglio il significato della propria esperienza professionale e che dispongono delle risorse necessarie per affrontare situazioni difficili e complesse.²⁴

L'educazione diviene, dunque, la condizione e la base per una rigenerazione della società civile, attraverso l'esercizio della libertà responsabile di ciascuno. La società umana, ed in tal senso anche l'educazione sociale e civica, non va concepita come una realtà "artificiale", fondata su un contratto che si dovrà onorare per tener fede alla parola data, ma come una realtà *naturale*, in cui ciascuno sviluppa quelle virtù sociali e civiche a cui è proteso in forza della sua autentica natura umana.²⁵ Fondamento della comunità sarebbe quindi la persona con i suoi diritti ed è la persona, attraverso il suo agire, ad orientare e finalizzare la società in vista della determinazione di un ordine civile autenticamente democratico.

Utilizzando come chiave di lettura il paradigma proposto dalla pedagogia scientifica il rapporto di priorità tra l'uomo e la società si inverte. In questa prospettiva, la pedagogia, accogliendo come suo fondamento l'epistemologia complessa e transdisciplinare della scienza, può essere definita una *scienza complessa* fondata su una relazione organica e funzionale con le altre scienze umane.

Tra Illuminismo e Positivismo, il dialogo tra la pedagogia e le scienze biologiche e umane delinea un nuovo paradigma del sapere educativo in cui la pedagogia viene ad assumere il ruolo di *collettore intenzionante* dei dati scientifici provenienti dalle altre discipline. Tale modello definisce l'interdisciplinarietà la riflessività e l'axiologia storico-teorica come caratteristiche fondanti dell'identità della pedagogia. Il dibattito sull'interdisciplinarietà della pedagogia ha messo in evidenza la variabilità della pedagogia stessa rispetto a variabili e condizionamenti storici, sociali e culturali, tale constatazione evidenzia la necessità di leggerla in modo dialettico, sia rispetto al "tempo storico" sia rispetto alle categorie fondanti il discorso educativo.

²² J. Maritain, *La persona e il bene comune*, tr. it., Morcelliana, Brescia, 1995, pp. 29-30.

²³ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., p. 368.

²⁴ A. Da Re, *Vita professionale ed etica*, in S. Semplici (a cura di), *Il mercato giusto e l'etica della società civile*, Vita e Pensiero, Milano, 2005, p. 116.

²⁵ Cfr.: L. Corradini, A. Porcarelli, *Nella nostra società. Cittadinanza e costituzione*, SEI, Torino, 2012.

Ruolo della pedagogia, definita in questo caso come disciplina di sintesi, diviene ricondurre ad unità i contributi specifici elaborati dalle distinte scienze, effettuare

una operazione di composizione e di sintesi dei dati che le altre scienze le offrono allo scopo di superare le particolarità di ciascuna di esse e di orientare e piegare ogni acquisizione in direzione della formazione: una sorta di *Aufhebung* di derivazione hegeliana, che veda i singoli apporti, non negati, ma *trasformati e ricomposti* organicamente nella *superiore sintesi*.²⁶

In tale prospettiva gli obiettivi educativi divengono prevalentemente obiettivi sociali funzionali alla partecipazione dell'individuo alla costruzione e ricostruzione delle strutture sociali al fine di soddisfare bisogni concreti storicamente determinati.

Per definire il significato di educazione come formazione critica si ritiene utile riprendere le riflessioni elaborate da Theodor Adorno. Il filosofo tedesco sostiene che il concetto di formazione, *Bildung*, e quello connesso di cultura, *Kultur*, hanno perso, nel corso della modernità, la loro forza al punto da compromettere la stessa formazione dell'uomo ridotta ad *Halbbildung*, letteralmente mezza formazione, una formazione inautentica e parziale, esito di una società in cui i mezzi di comunicazione di massa e l'industria culturale hanno prodotto un processo generalizzato di omologazione. Per evitare tale deriva pedagogica occorre, secondo l'autore, ripensare la formazione come categoria paidetica, critica, aperta, utile ad avviare una autentica riforma del pensiero.²⁷

L'educazione, in questo paradigma epistemologico, deve contribuire a proiettare l'uomo al di là del fattuale attraverso una continua tensione verso il possibile che tenga conto della dimensione storica e della tensione verso l'universale e ricerchi un punto di equilibrio tra realtà ed utopia. Il riferimento alla realtà implica il riconoscimento dell'importanza che le variabili politiche, sociali ed economiche assumono sull'azione umana; proprio la tensione costante al cambiamento caratterizza l'essenza teleologica dell'intervento educativo che può essere inteso come ricostruzione e riorganizzazione continua dell'esperienza.²⁸ È *l'apertura verso il futuro* ad attribuire all'educazione un'anima intrinsecamente utopica e, quindi, la possibilità di immaginare e costruire realtà alternative rispetto alla contingenza storica. Le utopie sono «immagini-guida e idee forza che orientano le speranze e mobilitano le energie collettive»²⁹, esse presuppongono una teoria critica della società e, per tale motivo, divengono categorie fondanti del discorso pedagogico.

Per utopia non si intende qualcosa di impossibile e irrealizzabile ma al contrario un ideale, non ancora reale, che non ha nulla di contraddittorio in se stesso.

Una concezione educativa, che vuole essere critica e problematica, deve dunque sostanziarsi sull'utopia e rappresentarsi come un *progetto* che sa trascendere la situazione esistenziale presente per situarsi nell'avvenire. Una educazione che fa riferimento ad una pedagogia, dunque, scientifica e critica, «capace di legare analisi e

²⁶ A. Criscenti, *Processi educativi, socializzazione, devianza: la formazione dei minori*, cit., p. 6.

²⁷ T. W. Adorno, *Teoria dell'Halbbildung*, tr. it., di M. Gennari, Il Melangolo, Genova, 2010.

²⁸ A. Criscenti, *Educare alla democrazia. Pedagogia e politica in Lucio Lombardo Radice e Dina Bertoni Jovine*, cit. p. 33.

²⁹ B. Bacsko, *L'utopia. Immaginazione sociale e rappresentazioni utopiche nell'età dell'illuminismo*, tr. it., Einaudi, Torino, 1979, p. XI.

progetto, conoscenza e azione [...] con la quale orientare le giovani generazioni, verso il superamento delle negatività del presente storico».

In questa prospettiva, l'educazione, nel suo intreccio con la dimensione politica e sociale, da una parte ha il compito di *fornire* quei codici che definiscono le condizioni di appartenenza alla comunità umana attraverso processi di socializzazione e di alfabetizzazione culturale; dall'altra, deve imporsi come riflessione strategica sul presente capace di promuovere il cambiamento futuro. Solo valorizzando questa duplice dimensione, il *proprium* dell'educazione diviene una perenne *tensione etica* che permetterà agli uomini di assumere il ruolo di «soggetti che fanno e rifanno il mondo»³⁰ e può essere considerata uno strumento di sviluppo e sostegno della democrazia nella sua forma più compiuta.

3. Il ruolo della scuola per la democrazia

L'affermarsi della democrazia ha inciso profondamente sul ruolo della scuola intesa come luogo privilegiato ove favorire la risoluzione della democrazia formale in quella sostanziale. Educare alla democrazia valorizzando la *cittadinanza responsabile* costituisce dunque un bisogno sociale, un imperativo etico, un mandato politico ed un preciso impegno pedagogico.

A conferma di tale assunto ci sembra opportuno, riprendendo e riflessioni di Werner Jager, ribadire che la *politéia* senza la *paideia*, rischia di fallire il proprio scopo:

la costruzione della città ideale, retta da uomini saggi, è strettamente associata alla formazione di cittadini giusti, capaci non solo di distinguere il bene e il male, ma anche di perseguirlo attraverso la lealtà e la solidarietà dei cittadini virtuosi. Sono questi i comportamenti individuati come i capisaldi della vita buone e delle fortune della *polis*.³¹

Pur riconoscendo la necessaria interconnessione tra la dimensione politica e quella educativa, è importante non identificare l'educazione alla democrazia con l'educazione politica.

L'educazione politica consiste nella conoscenza dell'organizzazione statale e nella promozione della volontà di osservare leggi e divieti in essa vigenti,

l'educazione nazionale come forma di educazione politica non è certamente un errore pedagogico [...] Ma è un errore pedagogico se sottomette e subordina gli altri valori educativi degradandoli a sole funzioni accessorie. [...] In tal caso, a rigore, non di educazione nazionale si può parlare, ma di nazionalismo educativo, nel quale vengono compresse e represses le istanze educative a carattere personale ed universale.³²

L'educazione alla democrazia, invece, è concepita come antidoto ad ogni forma di dogmatismo, totalitarismo e settarismo. Si propone di conciliare l'educazione naturale dell'individuo con quella sociale valorizzando tutte le dimensioni dell'uomo.

³⁰ P. Freire, *Teoria e pratica della liberazione*, tr. it., Ave, Roma, 1974, p. 39.

³¹ W. Jaeger, *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, vol. III., tr. it., La Nuova Italia, Firenze, 1953. La citazione è tratta da: G. Chiosso, *Educare alla cittadinanza tra virtù civiche e formazione del carattere*, cit., p. 51.

³² G. Catalfamo, *L'educazione politica alla democrazia*, Pellegrini Editore, Cosenza, 1987, pp. 10-11.

In questa prospettiva la scuola, caratterizzata come istituzione capace di diversificare la propria offerta educativa e interagire con gli ambienti di educazione informale, svolge un ruolo determinante nella educazione dei futuri *cittadini*.

Nelle società più articolate e complesse dal punto di vista della stratificazione storica e dell'organizzazione sociale, assume un rilievo particolare la presenza di istituzioni specificatamente deputate a trasmettere il patrimonio delle conoscenze necessarie a ricoprire i diversi ruoli professionali e sociali. Con i processi di scolarizzazione, diretti nei loro elementi fondamentali a tutti gli individui della società occidentale, si è ritenuto, per molti anni, di venire incontro al diritto di eguaglianza affermato dalle Costituzioni della maggior parte degli Stati moderni europei.³³

Da simbolo dello Stato, della cultura e dei valori dominanti a cui adeguarsi, la scuola diviene mezzo creativo per realizzare la compiuta manifestazione dell'uomo puntando sull'acquisizione di competenze non più intese alla stregua di prestazioni professionali di derivazione taylor-fordista ma come capacità di agire con successo, nei diversi settori dell'esperienza e di accrescere autonomamente le proprie conoscenze secondo le necessità che si presentano nel quotidiano.

Il sistema scolastico diviene in tale prospettiva il luogo privilegiato ove promuovere processi intenzionalmente formativi che, operando in vista dell'educazione integrale dell'uomo, eliminano, o quantomeno riducono, le disuguaglianze naturali che caratterizzano l'essere umano, e diventano garanzia di eguaglianza sociale e di libertà di azione, pensiero ed opinione.

Bibliografia

- Agamben G., *Che cos'è un dispositivo*, tr. it., Nottetempo, Roma, 2006.
- Agazzi A., *Il lavoro nella storia della pedagogia e della scuola, dispense del corso universitario 1957-58*, Liviana, Padova, 1958.
- Arendt H., *Tra passato e futuro*, tr. it., Garzanti, Milano, 1991.
- Baczko B., *L'utopia. Immaginazione sociale e rappresentazioni utopiche nell'età dell'illuminismo*, tr. it., Einaudi, Torino, 1979.
- Barbagli M. (a cura di), *Scuola, potere e ideologia*, Il Mulino, Bologna, 1974.
- Bellatalla L., *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*, ETS, Pisa, 1999.
- Bertagna G., *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 2010.
- Id.*, (a cura di), *Scienze della persona: perché?*, Rubettino, Soveria Mannelli, 2006.
- Bobbio N., *Il futuro della democrazia*, Einaudi, Torino, 1991.
- Brezinka W., *Educazione e pedagogia in tempi di cambiamento culturale*, tr. it., Vita e pensiero, Milano, 2011.
- Broccoli A., *Ideologia ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1974.
- Cambareri S., *Le implicanze teoretiche della didattica*, CUECM, Catania, 1984.
- Id.*, *Alle origini della pedagogia borghese*, Peloritana, Messina 1984.
- Cambi F., Orefice P. (a cura di), *Fondamenti teorici del processo formativo*, Liguori, Napoli, 1996.
- Canfora L., *La democrazia. Storia di un'ideologia*, Laterza, Roma-Bari, 2006.
- Caselli L. (a cura di), *La scuola bene di tutti*, Il Mulino, Bologna, 2009.

³³ B. Vertecchi (a cura di), *Il secolo della scuola*, La Nuova Italia, Firenze, 1995, p. 89.

- Catalfamo G., *L'educazione politica alla democrazia*, Pellegrini Editore, Cosenza, 1987.
- Chiosso, G., *I significati dell'educazione. Teorie pedagogiche e della formazione nel Novecento*, Mondadori, Milano, 2007.
- Criscenti Grassi A., *Pedagogia critica e complessità sociale*, Catania, CUECM, 1996.
- Id., *Processi educativi, socializzazione, devianza: la formazione dei minori*, in A. Pennisi (a cura di), *La Giustizia Penale minorile: Formazione, Devianza, Diritto e processo*, Giuffrè, Milano, 2004, pp. 1-39.
- Id., *Educare alla democrazia. Pedagogia e politica in Lucio Lombardo Radice e Dina Bertoni Jovine*, Bonanno Editore, Acireale-Roma, 2005.
- Id., *Progettare la formazione per i minori. Saggio di pedagogia critica*, CUECM, Catania, 2010.
- Id., *Le scienze umane, l'interdisciplinarietà, lo specifico pedagogico. Una questione ancora aperta*, «Studi sulla Formazione», Anno XXI, 2-2018, pp. 147-157.
- Colletti L., *Ideologia e società*, Laterza, Bari, 1970.
- Corbi E., Sirignano F.M., *Etica pubblica e scuola. Riflessioni pedagogiche*, Liguori, Napoli, 2011.
- Damiano E., *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione sociale*, Cittadella, Assisi, 2007.
- Darhrendorf R., *Dopo la democrazia*, tr. it., Laterza, Roma-Bari, 2001.
- Dewey J., *Democrazia ed educazione*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze, 1992.
- Id., *Il mio credo pedagogico: antologia di scritti sull'educazione*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze, 1954.
- Foucault M., *La volontà di sapere*, tr. it., Feltrinelli, Milano, 1996.
- Freire P., *Teoria e pratica della liberazione*, tr. it., Ave, Roma, 1974.
- Granese A., *Il labirinto e la porta stretta. Saggio di pedagogia critica*, La Nuova Italia, Firenze, 1993.
- Jaeger W., *Paideia: la formazione dell'uomo greco*, 3 voll., tr. it., La Nuova Italia, Firenze, 1990.
- Kilpatrick W. H., *Educazione per una civiltà in cammino*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze, 1951.
- Maritain J., *Cristianesimo e democrazia*, tr. it., Vita e pensiero, Milano, 1977.
- Id., *La persona e il bene comune*, tr. it., Morcelliana, Brescia, 1995.
- Massa R., *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Bari, 1997.
- Id., *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano, 1987.
- Id., *Teoria pedagogica e prassi educativa*, Cappelli, Bologna, 1979.
- Morin E., *Educare gli educatori. Una riforma del pensiero per la democrazia cognitiva*, tr. it., EDUP, Roma, 2005.
- Id., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, tr. it., Cortina, Milano, 2001.
- Id., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina, Milano, 2000.
- Mortari, L., *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma, 2007.
- Napolitano G., Zagrebelsky G., *L'esercizio della democrazia*, Codice Edizioni, Torino 2010.
- Orefice P., *Pedagogia scientifica. Un approccio complesso al cambiamento formativo*, Editori Riuniti, Roma, 2009.
- Palazzolo V., *Democrazia e persona*, Giuffrè, Milano, 1970.
- Pareyson L., *Ontologia della libertà*, tr. it., Einaudi, Torino, 1995.
- Persi R., *Ambiente, diritti e cittadinanza*, «Civitas educacionis. Education, Politics and Culture», Anno I, numero 2/2012, pp. 11-22.
- Popper K., *La società aperta e i suoi nemici*, tr. it., Armando, Roma, 1973.
- Rey B., *Ripensare le competenze trasversali*, tr. it., Franco Angeli, Milano, 2003.
- Sartori G., *Democrazia e definizioni*, Il Mulino, Bologna, 1957.

Id., *Democrazia. Cosa è*, Rizzoli, Milano, 2007.

Id., *La democrazia in trenta lezioni*, Mondadori, Milano, 2008.

Talmon J. L., *Le origini della democrazia totalitaria*, tr. it., Il Mulino, Bologna, 1967.

Untersteiner M. (a cura di), *I Sofisti: Testimonianze e Frammenti*, tr. it., Bompiani, Milano, 2009.

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