

Vol. 3, n. 1, 2021

ISSN 2704-873X

Special Issue

AP

Rivista dell'Università degli Studi di Salerno



Attualità Pedagogiche

Attualità Pedagogiche

Rivista dell'Università degli Studi di Salerno

Direttore

Emiliana Mannese

Comitato editoriale

Maria Chiara Castaldi, Maria Ricciardi

Comitato scientifico

Leonardo Acone - Università di Salerno

Luca Agostinetto - Università degli Studi di Padova

Marinella Attinà - Università degli Studi di Salerno

Giuseppe Bertagna - Università degli Studi di Bergamo

Luca Bianchi - Direttore SVIMEZ

Carlo Carboni - Università Politecnica delle Marche

Marco Catarci - Università degli Studi Roma Tre

Mauro Ceruti - Libera Università di Lingue e Comunicazione (IULM)

Enrico Corbi - Università di Napoli "Suor Orsola Benincasa"

Massimiliano Costa - Università Ca' Foscari di Venezia

Liliana Dozza - Libera Università di Bolzano

Giuseppe Elia - Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"

Filomena Faiella - Università degli Studi di Salerno

Massimiliano Fiorucci - Università degli Studi Roma Tre

José Gómez Galán - Universidad Metropolitana (UMET) de Puerto Rico

Rocco Gervasio - MIUR, USR CAMPANIA

Antonio Giordano - Temple University Philadelphia, Università degli Studi di Siena

Marco Impagliazzo - Università degli Studi Roma Tre

Anna Lazzarini - Università degli Studi di Bergamo

Maria Grazia Lombardi - Università degli Studi di Salerno

José González-Monteagudo - Universidad de Seville

Filippo Gomez Paloma - Università degli Studi di Macerata

Maria Luisa Iavarone - Università degli Studi di Napoli "Parthenope"

Vanna Iori - Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano

Eloy López Meneses - Universidad Pablo de Olavide

Pierluigi Malavasi - Università Cattolica del Sacro Cuore, Brescia

Alessandro Mariani - Università degli Studi di Firenze

Luigina Mortari - Università degli Studi di Verona

Pascal Perillo - Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli

Massimo Recalcati - Psicoanalista

Luca Refrigeri - Università degli Studi del Molise

Maria Grazia Riva - Università degli Studi di Milano Bicocca

Rosabel Roig Vila - Universidad de Alicante

Maurizio Sibilio - Università degli Studi di Salerno

Fabrizio Manuel Sirignano - Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli

Rosanna Tammaro - Università degli Studi di Salerno

Alessandro Vaccarelli - Università degli Studi dell'Aquila

Revisori

Leonardo Acone - Università degli Studi di Salerno

Luca Agostinetto - Università degli Studi di Padova

Vito Balzano - Università degli Studi di Bari Aldo Moro

Massimiliano Costa - Università Ca' Foscari di Venezia

Filomena Faiella - Università degli Studi di Salerno

José Gómez Galán - Universidad Metropolitana (UMET) de Puerto Rico

Ines Giunta - Università Ca' Foscari di Venezia

Filippo Gomez Paloma - Università degli Studi di Macerata

Anna Lazzarini - Università degli Studi di Bergamo

José González-Monteagudo - Universidad de Seville

Maria Grazia Lombardi - Università degli Studi di Salerno

Francesca Marone - Università degli Studi di Napoli Federico II

Paola Martino - Università degli Studi di Salerno

Silvia Nanni - Università degli Studi Roma Tre

Fabrizio Manuel Sirignano - Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli

Staff

Maria Chiara Castaldi, Marco Giordano, Maria Ricciardi, Noemi Russo

ISSN: 2704-873X

© UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO

Via Giovanni Paolo II, 132

84084 Fisciano (SA), Italia



Questa rivista usa la creative commons

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/it/>



riprodurre, distribuire, comunicare al pubblico, esporre in pubblico, rappresentare, eseguire e recitare questo materiale con qualsiasi mezzo e formato

alle seguenti condizioni:



Attribuzione - Devi riconoscere una menzione di paternità adeguata, fornire un link alla licenza e indicare se sono state effettuate delle modifiche.

Puoi fare ciò in qualsiasi maniera ragionevole possibile, ma non con modalità tali da suggerire che il licenziante avalli te o il tuo utilizzo del materiale.



NonCommerciale - Non puoi utilizzare il materiale per scopi commerciali.



Non opere derivate - Se remixi, trasformi il materiale o ti basi su di esso, non puoi distribuire il materiale così modificato.

Registrazione del Tribunale di Nocera Inferiore

n. Registro Stampa 5/2019

RG 394/19

Cro 972/19

www.attualitapedagogiche.it

direttore@attualitapedagogiche.it

redazione@attualitapedagogiche.it

info@attualitapedagogiche.it

Pedagogia e Politica. Costruire Comunità Pensanti

Editors: Luciano Violante, Pietrangelo Buttafuoco

Presentazione

Emiliana Mannese

Editoriale

La politica come pedagogia

Luciano Violante

Ancora un bicchiere di cicuta

Pietrangelo Buttafuoco

Lessico Democratico

Il linguaggio del cambiamento

Per una pedagogia della nazione. Politica ed educazione in Italia nel XXI secolo

Mario Caligiuri

Il knowledge gap e come contrastarlo

Carlo Carboni

Governare ed educare al tempo della complessità

Mauro Ceruti, Francesco Bellusci

L'improvviso fiume del vivere

Maria Luisa Colosimo

Edipo, il potente impaurito. Una ipotesi di messinscena

Giuseppe Dipasquale

L'educazione alla politica come esercizio di cittadinanza e fiducia nel futuro

Giuseppe Elia

Paideia e Polis nella Repubblica di Platone

Franco Ferrari

Le scuole della pace: un modello di educazione alla democrazia e alla pace

Marco Impagliazzo

Leonardo Sciascia e Leonardo Sinisgalli

Ginevra Leganza

Pedagogia e Politica tra neoliberalismo e responsabilità educative

Maria Grazia Lombardi

L'educazione alla democrazia e l'esercizio del soft power

Serena Ricci

Pensare criticamente e educare alla democrazia

Stefano Salmeri

La crisi delle democrazie europee e l'esigenza di una pedagogia politica

Fabrizio Manuel Sirignano

Pedagogia e Politica. Costruire Comunità Pensanti

Editors: Luciano Violante, Pietrangelo Buttafuoco

Lessico Democratico Il linguaggio del cambiamento

Interviste di Emiliana Mannese a

Marco Damilano

Maria Grazia Riva

Massimiliano Fiorucci

Vincenzo Loia

Articoli

Democrazia, educazione e dignità: la centralità della persona nel rinnovato rapporto tra pedagogia e politica

Vito Balzano

Per una pedagogia etica e politica della complessità

Michele Cagol

Libertà, cura e generatività: le parole comuni della relazione pedagogia-politica

Maria Chiara Castaldi

Costruire Spazi di Apprendimento Inclusivi per Pensare Collettivamente: Lo sviluppo di Risorse Umane Culturalmente Intelligenti

Bice Della Piana

La escuela del siglo XXI: una oportunidad para cogenerar la educación como bien común

Donatella Donato, Sandra García de Fez

Ripensare il rapporto dialettico tra Pedagogia e Politica al tempo della complessità

Marco Giordano

Pedagogia e politica: prospettive di ricerca

Antonia Rubini

Articoli¹

¹ Gli articoli di questa sezione sono sottoposti a double-blind peer review.

Democrazia, educazione e dignità: la centralità della persona nel rinnovato rapporto tra pedagogia e politica

Democracy, education and dignity: the centrality of the person in the renewed relationship between pedagogy and politics

Vito Balzano

Università degli Studi di Bari Aldo Moro, Italia, vito.balzano@uniba.it

ABSTRACT

Il rapporto tra democrazia e educazione ha caratterizzato la riflessione pedagogica del Novecento ponendo in stretta relazione la scienza politica con quella pedagogica. Dewey, infatti, aveva analizzato quanto fosse importante la relazione tra i due termini non soltanto nei significati quanto nello sviluppo pratico-applicativo; una prospettiva etico-sociale, dunque, che ha interessato i diversi luoghi dell'educazione e, in particolar modo, ha posto al centro della riflessione il cittadino responsabile, indirizzandolo verso un percorso di costruzione della cittadinanza che ancora oggi continua a animare il dibattito scientifico (1992). Se la democrazia rappresenta non soltanto una forma di governo ma un sistema di vita associato, la cui preferibilità deriva dal fatto che la crescita degli esseri umani si compie veramente e al più alto grado solo quando essi partecipano alla direzione della comunità a cui appartengono, è inevitabile immaginare come la qualità della stessa si esprima nella capacità di assicurare a tutti eque opportunità di vita.

Il contributo dell'educazione fiorisce nel nesso tra l'ethos democratico e l'abito scientifico (Elia, 2014), ovvero in quel percorso che porta la persona a dare forma al pensiero riflessivo in rapporto continuo con la ragione critica propria della cultura umanistica. In questo tempo, proprio dell'umanesimo, nel quale la dignità della persona umana riveste un ruolo primario nella vita sociale e ancor più che in passato chiede d'essere riconosciuta e rispettata in tutte le forme di espressione, cresce e si diffonde la sensibilità per le violazioni dei diritti umani fondamentali, insieme all'esigenza di salvaguardare o promuovere beni come la pace, lo sviluppo, l'integrità della natura, la solidarietà, l'identità di un gruppo sociale, di un'etnia, di un popolo (Santerini, 2019).

Di qui la necessità di ripensare il concetto stesso di dignità in chiave pedagogica (Chionna, 2014), recuperando le riflessioni su democrazia e educazione, in una quotidianità che troppo spesso mette da parte la riflessione sulla persona e sul suo agire politico, a beneficio di letture sommarie

e superficiali che sfociano nella narrazione della crisi di valori denunciata a più riprese proprio dalle scienze dell'educazione.

ABSTRACT

The report between democracy and education characterized the pedagogical reflection of the twentieth century by placing political science in close relationship with pedagogical science. Dewey, in fact, had analyzed how important the relationship between the two terms was not only in the meanings but in the practical-applicative development; an ethical-social perspective, therefore, that has affected the different places of education and, in particular, has placed the responsible citizen at the center of the reflection, directing him towards a path of construction of citizenship that still continues to animate the scientific debate (1992). If democracy represents not only a form of government but an associated system of life, the preferably of which derives from the fact that the growth of human beings is truly and at the highest degree only when they participate in the direction of the community to which they belong, it is inevitable to imagine how the quality of the community is expressed in the ability to ensure equitable opportunities for life for all.

The contribution of education flourishes in the connection between the democratic ethos and the scientific habit (Elijah, 2014), that is, in that path that leads the person to give shape to reflective thought in continuous relationship with the critical reason proper to humanistic culture. At this time, precisely in humanism, in which the dignity of the human person plays a primary role in social life and even more than in the past it asks to be recognized and respected in all forms of expression, sensitivity to violations of fundamental human rights is growing and spreading, together with the need to safeguard or promote goods such as peace, development, the integrity of nature, solidarity, the identity of a social group, an ethnic group, a people (Santerini, 2019). Hence the need to rethink the very concept of dignity in a pedagogical key (Chionna, 2014), recovering reflections on democracy and education, in a daily life that too often puts aside reflection on the person and his political action, for the benefit of summary and superficial readings that result in the narration of the crisis of values denounced on several occasions precisely by the sciences of education.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Educazione, Democrazia, Dignità, Comunità, Persona.
Education, Democracy, Dignity, Community, Person.

INTRODUZIONE

L'educazione oggi si trova a fronteggiare numerosi interrogativi, alcuni cruciali, come quelli che guardano alla natura del rispetto umano, alle norme in base alle quali costruire l'obbligo di rispettare la vita umana e se la *dignità* può continuare a essere valore oggettivo e intrinseco alla *persona*. Tutto ciò, inoltre, è reso ancor più rilevante dal difficile e complesso tempo in cui stiamo vivendo, il quale pesa sull'interpretazione dell'educazione e rende problematico il profondo rapporto tra *umanesimo* e *paradigmi* della razionalità scientifica e tecnologica, tra antropologia relazionale e logica delle relazioni ordinate dal contrattualismo procedurale, con la palese diffusività di molte

interpretazioni della persona, di opposte legittimazioni e giustificazioni delle prassi educative. Riprendendo il pensiero di Kant è possibile affermare che quando si tenta di riconoscere uguale valore propositivo a opposte idee e convinzioni sull'uomo e sulla sua possibilità d'essere al tempo stesso *centro* e *periferia* della vita, dell'organizzazione sociale e civile, si giunge a riconoscere validità teorica e pratica al criterio dell'antinomia e si riconosce legittimo progettare l'educazione sia attraverso l'ottica antropologica di valore dell'uomo e della sua vita e sia come risposta a sollecitazioni di adeguamento dell'uomo all'evoluzione scientifica, tecnologica, alla ragione utilitaristica dell'organizzazione sociale ed economica. Di qui il «carattere debole e plurale delle affermazioni moderne riguardanti l'uomo, la sua dignità, il suo fine, il suo progetto di umanizzazione e di perfezzibilità, le quali assumono la complessità antinomica del nostro tempo e, dentro alla complessità, disegnano molti e contrastanti orizzonti di legittimazione delle molte e contrastanti scelte educative dell'oggi, quale che sia il contesto sociale e culturale in cui queste si realizzano» (Balzano 2019, pp. 183-195).

La complessità del nostro tempo connota, inoltre, la problematicità dell'educazione e dà conto del «complesso approccio pedagogico all'interpretazione della condizione umana, alla vita di relazione, alla progettualità del singolo e dei gruppi sociali, alla relazione dei singoli e dei gruppi con l'*ethos*» (Elia 2014, p. 8). Gli stessi paradigmi teorici di riferimento cui la pedagogia si approccia per meglio conoscere l'uomo, i problemi di senso che accompagnano lo sviluppo umano, sono in bilico tra molte ibridazioni disciplinari e di essi rimane difficile comprenderne l'essenziale decifrabilità. Filosofia, scienze umane, scienze naturali, biologiche, bio-psicologiche, propongono un uomo a più statuti e rimandano curvature tra loro incomparabili e difficilmente negoziabili, ma tutte a loro modo incidenti sui luoghi teorico-pratici dell'*educazione*, della *formazione*, dell'*istruzione*, dello *sviluppo*. La pedagogia, quindi, ha il duplice compito di rafforzare l'idea di *umanesimo* e di elaborare matrici di connessione *persona* e *educazione* muovendosi con consapevole confronto fra le *diverse razionalità* che attraversano le scienze umane e operare perché non siano riprodotte le fondamentali conflittualità tra un uomo non trattabile empiricamente, fuori da ogni orizzonte di valore e di senso e una tensione teleologica interna all'educazione e al senso del rispetto dell'uomo.

È qui che la caratterizzazione personalistica dell'educazione diventa perno fondamentale della riflessione pedagogica più attuale, poiché in grado di rispondere sul piano delle argomentazioni teoriche e nella prospettazione di matrici progettuali correttamente fondate sul valore della persona e sul rispetto della dignità che incarna e concretizza il valore. Non va dimenticato, infatti, come evidenzia Flores d'Arcais, che l'uso del termine "persona", e le caratterizzazioni con cui è accompagnato (dignità, valore, diritto della vita, ecc.), diffusamente entrato nel linguaggio comune, è spesso usato entro le tematiche pedagogico-educative senza una rigorosa attenzione ai suoi significati e senza essere supportato da un discorso organico logicamente coerente, teoricamente fondato e/o legittimato. Quello che serve, quindi, è «la coerenza con cui guardare ai problemi riuscendo a evidenziare la *centralità* e il *primato della persona*, come soggetto fine dell'agire educativo, oltre che la disponibilità a eliminare qualsiasi

presupposto o apriori precostituito e partire dall'esperienza *personale* e dagli interrogativi che ciascuna persona è in grado di avvertire» (Flores d'Arcais 1994, p. 140). È bene ricordare, inoltre, come la pedagogia personalistica ritiene di poter pervenire a quell'incontro interpersonale in cui la partecipazione tende alla comunione, la coesistenza alla convivenza, e il potenziale contrasto si conclude nell'amicizia. È una pedagogia che, superando con altri dualismi anche quello tra dovere e potere e tra legge e libertà, ritiene di individuare nel *diritto alla vita*, garante esso stesso della singolarità della persona, il principio fondamentale dell'essere di ciascuno e di tutti i diritti che via via l'esistenza storica dell'umanità è in condizione di individuare, di giustificare, anche ai fini della reciproca tutela.

Le sfide dell'educativo oggi, dunque, evidenziano come sia necessario coniugare i bisogni della *persona* con le diverse trasformazioni quotidiane che la tarda modernità sta mostrando. Già Bauman (2010, pp. 8-10), infatti, aveva evidenziato le caratteristiche del cittadino moderno, riformulando e criticando il concetto stesso di cittadinanza. La pedagogia, sempre per quell'ampio respiro e per quella idea di progettualità intrinseca, ha operato a favore della persona, rimarcando alcuni degli elementi essenziali della stessa, come ad esempio il concetto di *dignità* e quello di *identità*: la prima intesa come quella capacità di riconoscere gli altri e se stessi come cittadini del mondo; la seconda, pur seguendo la dignità in un continuum significativo che ha come collante la persona, ha sottolineato l'assoluta singolarità della stessa, abbattendo quel concetto di supremazia dell'uomo sul suo simile. Alla luce di queste brevi premesse risulta utile rileggere Dewey, il quale muovendo dai significati più profondi di «democrazia e educazione» (1992) ha posto le basi che ci permettono di provare a fronteggiare la crisi educativa del nostro tempo.

RILEGGERE OGGI IL RAPPORTO TRA DEMOCRAZIA E EDUCAZIONE

Il nesso tra *democrazia* e *educazione* diventa centrale nella nostra analisi poiché costituisce una rilettura guidata dalle nostre attuali preoccupazioni politico-pedagogiche. Il pensiero di Dewey, infatti, è complesso e articolato, e sarebbe perciò impossibile tracciarne in poco spazio anche solo un semplice schizzo. Tuttavia, «se in tale complessità è individuabile un centro di raccordo profondo, questo risiede precisamente nella problematica di natura pedagogica» (Borghi, 1955, p. 6). Dewey riteneva che la democrazia non fosse soltanto una forma di governo, ma anche un sentimento, un sentire condiviso dalla comunità. La democrazia è una concezione *etica* della società, in base alla quale la persona rappresenta la realtà prima e ultima. L'etica della democrazia consiste nel dare modo a tutti e a ognuno di sviluppare pienamente la propria personalità. In altre parole, nella democrazia ogni uomo rappresenta un fine in sé stesso, e come tale il suo pieno sviluppo deve essere tutelato e promosso dalla società. «Tra educazione e democrazia vi è un'implicazione reciproca: l'educazione assicura la massima estensione degli individui capaci di partecipare pienamente alla vita

democratica; la democrazia garantisce la liberazione delle facoltà dell'individuo e, quindi, la piena educazione di tutti» (Westbrook, 2011, p. 229). La democrazia, per questo, si caratterizza per una profonda devozione verso l'educazione, e nello stesso tempo rappresenta il contesto in grado di offrire le condizioni per la crescita continua di ogni soggetto, perché l'educazione è precisamente un processo sociale di crescita intellettuale e morale. Lo scopo dell'educazione va così ravvisato esclusivamente in questo percorso di crescita personale continua, ossia: l'educazione non ha scopi esterni a sé, bensì è scopo a sé stessa. In questo modo, il circolo virtuoso tra democrazia e educazione giunge a compimento: senza l'una non può darsi pienamente l'altra e viceversa. Sono facce di una stessa medaglia. Per una società democratica, infatti, sarebbe fatale una divisione in classi, e quindi la separazione tra una formazione per le classi dirigenti e una per i ceti subordinati.

In Europa, tuttavia, il trentennio del compromesso socialdemocratico tra capitale e lavoro, e quindi quel periodo che la storia inserisce tra il 1945 e il 1975, rappresentato dalla regolazione del capitalismo, ovvero l'orientamento della creazione di valore al lungo periodo e l'affermazione di un circolo virtuoso investimenti-salari-welfare, denominato da Hobsbawm come «l'età dell'oro» (1997), lascia però poco spazio all'ideologia neoliberista. La crisi dell'accumulazione capitalista iniziata negli anni '70 del '900, nondimeno, determina lo sfaldamento di tale compromesso nella direzione di un insieme di processi socioeconomici, come per esempio la delocalizzazione produttiva, la rivoluzione informatica e telematica, il passaggio a un'organizzazione produttiva postfordista, la finanziarizzazione dell'economia, che portano alla cosiddetta globalizzazione dell'economia.

In un quadro così nebulizzato, a farne le spese sarà anche la stessa democrazia, tanto nella sua accezione governativa quanto nella definizione sociale e relazionale. Questa, infatti, va subordinata alle richieste dei mercati, e a questa presunta necessità non vi sarebbero alternative. Il governo degli stati e degli organismi internazionali va così affidato a *élites* competenti, rese immuni dall'opinione pubblica e dal controllo democratico. Secondo Dardot e Laval, le «tecniche governamentali» (2013) del sistema neoliberista costituiscono anche un potente dispositivo formativo diretto a forgiare un nuovo tipo di uomo, che ha interiorizzato lo spirito concorrenziale, ed è quindi adatto alla vita competitiva del moderno regime sociale e economico. Il regime neoliberista incorpora, perciò, un preciso progetto pedagogico. Come ricorda Nussbaum, infatti, «il neoliberismo tende a conformare tutti gli aspetti della società secondo i propri dogmi. Esercita pertanto una pressione omologante sui sistemi scolastici dell'intero Occidente» (2011). L'educazione, però, rileggendo il pensiero di Spadafora, è una necessità della vita, nel senso che rappresenta un processo di continuo auto-rinnovamento ed è, di conseguenza, un fenomeno naturale, al pari del mangiare, del bere e del riprodursi. Questo modo particolare di definire l'educazione esprime un'idea poco analizzata dagli interpreti del pensiero deweyano e, cioè, che «l'educazione è una funzione naturale della vita umana e, in quanto tale, costituisce l'aspetto cruciale su cui definire ogni forma di riflessione filosofica» (Spadafora 2017, p. 61).

Da questa breve analisi del pensiero deweyano possiamo rintracciare tre possibili questioni che rappresentano le fondamenta della nostra analisi. La prima questione riguarda la scelta tra una democrazia radicale, di stampo politico, sociale ed economico, come modo di vita volto a garantire il pieno sviluppo umano di tutti, e una deriva neoliberista postdemocratica che innalza sul trono il mercato, riducendo a sudditi la grande maggioranza degli uomini. La seconda questione concerne la scelta tra una società in cui ogni individuo è un fine in sé, e l'economia è solo un mezzo per lo sviluppo umano, e una società nella quale l'uomo è solo uno strumento dell'economia asservito ai privilegi di una minoranza. La terza questione, infine, è inerente alla scelta tra una scuola ridotta a fabbrica di capitale umano e a palestra di competizione sociale, e una scuola come comunità democratica tesa ad assicurare la piena crescita intellettuale e morale di tutti i futuri cittadini. Il percorso tracciato, quindi, delinea una nuova idea di democrazia, utile e funzionale alla costruzione di una *cittadinanza sociale* (Marshall, 1964; Balzano, 2020), che non mira a essere soltanto una forma di governo, legata alla dimensione politico-economica, ma diviene necessariamente una forma di pensiero, un pensare con e per la comunità, a partire dal singolo, nel rispetto delle diversità, delle caratterizzazioni di ognuno, mirando a quell'ampio e sempre attuale concetto che vede l'educazione impegnata nella costruzione di un percorso di cittadinanza democratica.

In un contesto di questo tipo, che ben si identifica nella definizione di «deprivazione antropologica» (Chionna, 2014, p. 18), il vivere sociale non può prescindere dall'analisi e dallo studio del concetto di responsabilità, intesa dapprima quale categoria pedagogica fondamentale, e in seguito ripensata da un punto di vista politico. Considerando gli spunti storici nel rapporto che insiste tra pedagogia e politica, diventa fondamentale ripensare il senso stesso della responsabilità (Jonas, 1990), tanto nel processo educativo, come propensione al bene comune, quanto nel paradigma di definizione politica

intesa come gestione della cosa pubblica. È importante, e quanto mai necessario, rimarcare la forte correlazione esistente tra le discipline, intesa come indissolubile legame che si sostanzia nel rapporto tra l'aspetto educativo e quello politico, specialmente nell'epoca che i sociologi definiscono postmoderna. Il nesso «pedagogia e politica» (Elia, 2016, p. 101), palesatosi già dai tempi della *polis* greca, vede i primi germogli nel '700, quando si avvia una fase di affermazione e di sviluppo di questo paradigma che, attraverso la stagione romantica, quella positivista e poi quella pragmatistica, si delinea come il modello dominante nella fase più matura della modernità. I modelli organizzativi di questo sapere pedagogico, invece, si strutturano a partire dall'800 con autori quali Hegel, Marx, Comte e Dewey, che forniscono le giuste basi per la crescita del paradigma sociopolitico della pedagogia. Ancor più determinante è il contributo di Durkheim, il quale ripensa la definizione di pedagogia alla luce di questo stretto legame con la politica, definendola come scienza avente il ruolo di orientare i giovani verso l'accettazione di norme comportamentali coerenti con un determinato assetto sociale e politico. Non di meno, nello scenario italiano, sono i contributi di autori quali Gentile e Gramsci, i quali vivono uno scontro pedagogico-politico sul ruolo della

scuola e dell'educazione. Da qui «il disfacimento, in tempi moderni, della democrazia, derivante da una crisi delle responsabilità sociali e personali, la quale continua a essere evidenziata, ma ha già intrinseca la prospettiva di nuove comprensioni dei modi contestuali e pratici, non semplici, né lineari, ancor privi di realizzazioni consolidate e ipotesi rassicuranti e ben consapevoli di doversi muovere nell'eclissi dei percorsi metafisici tradizionali e nella pluralità, spesso incontrollata, di modelli dell'agire» (Mariani, 2017, pp. 20-38).

Un problema educativo, quindi, declinato in termini di educazione alla democrazia, non come problema di carattere civico o politico, bensì impegno a porre tutti, democraticamente, a confrontarsi con la conoscenza, con la verità, con la dimensione esistenziale dell'umano. «L'uguaglianza non è un falso egualitarismo. La categoria di una bene intesa eguaglianza può aprirci alla solidarietà, che è condividere e sentire la sofferenza, ma anche e soprattutto felicità di vivere e di operare insieme» (De Natale, 2014, p. 84).

LA DIGNITÀ DELLA PERSONA: UNA QUESTIONE SEMPRE ATTUALE

Il problema dell'*identità* costituisce il punto di dialogo e di confronto circa la difesa della *dignità* e il riconoscimento al soggetto di una serie di specifici diritti che garantiscano e proteggano la sua unicità di vivente all'interno dell'ecosistema. La priorità va, quindi, data al senso della vita umana, che non può essere mai mezzo dell'agire umano, perché è fine che rivendica il diritto alla massima dignità, e all'idea di persona assunta come risorsa per interpretare le esigenze del rispetto per la dignità umana

nello specifico contesto storico. In questo senso, il confronto con la pedagogia si articola nella comune attenzione alle implicazioni antropologiche che cercano risposte credibili alla domanda su quale immagine di sé l'uomo possa ragionevolmente coltivare come progetto-guida per l'azione e si sviluppa come approfondimento del rapporto tra vita e persona. «Di fronte alla drastica distinzione tra vita in senso biologico e vita aperta a interessi, aspirazioni e progetti, la tensione propositiva fra bioetica e pedagogia trova il suo punto di massima costruttività in interventi educativi orientati verso la volontà diffusa di attribuire dignità a ogni condizione della vita umana, anche quando la scissione fra integrità fisica e intenzionalità personale è ampia e determinante» (Tramma 2019, pp. 111-123).

«Esistono delle implicazioni importanti, nella riflessione pedagogica sulla dignità, che attengono alla scienza economica» (Balzano 2017, pp. 29-38). L'*economia* è disciplina che incontra, sia pure indirettamente, la questione della dignità e per essa pone significati, paradigmi interpretativi, ambiti applicativi, oltre i ben noti limiti e riduzionismi dell'idea di uomo e del suo comportamento individuale e sociale. La strutturazione classica dell'economia si propone come applicazione al comportamento umano della logica dell'*homo oeconomicus* e legittima il rapporto uomo-cose, piuttosto che le attività uomo-uomo, ruotando intorno al principio della scarsità e allo studio delle

interrelazioni degli individui che devono risolvere il problema di come impiegare risorse. A ogni scelta economica, corrisponde un confronto tra i benefici delle scelte e i costi e chi la compie deve semplicemente cercare di ottenere tali fini nel modo meno costoso. L'esistenza di un fine è essenziale, ma non altrettanto la specificazione del fine stesso. L'economia non discute dei fini, ma dei mezzi per realizzare i fini, e tale peculiarità disciplinare segna la sua separazione dalle discipline che studiano l'uomo, il suo agire e l'educazione; anche il discorso economico risente sempre più dei limiti derivanti dalla separazione fra fini e mezzi e si rende conto che molti fini sono definiti dalla politica e spesso è la stessa politica a scegliere i fini, riservando all'economia il calcolo dei costi. Già da alcuni decenni molti economisti sono critici riguardo alla teoria che vede l'uomo consumatore di cose relazionali e privo di legami, che interagisce con altri solo attraverso scambi di mercato. Gli stessi economisti lavorano per superare la riduzione dell'esperienza umana alla dimensione contabile della razionalità strumentale, ricercando un allargamento di accezione sostenibile della razionalità all'intelligenza del senso sociale del comportamento e alla sua contestualizzazione spaziale, temporale e culturale.

Entrata in crisi la centralità delle finalità di tipo acquisitive, l'economia comincia a interessarsi alla dimensione esistenziale dell'uomo e produce tentativi originali e interessanti di elaborazione di un'economia delle *emozioni*, dell'altruismo, dell'identità, assumendo altre logiche, quali sono quelle della reciprocità e del dono e spostando le significazioni classiche dalle interazioni sociali, di per sé anonime e impersonali, alle relazioni interpersonali, nelle quali l'identità dei soggetti coinvolti si fa costitutiva della relazione stessa e attira termini quali reciprocità, gratuità, beni relazionali, felicità. «Un'estensione dell'orizzonte di senso del discorso economico è bisogno condiviso e la prospettiva di passare dal paradigma individualista a quello relazionale sostiene la volontà di ricomporre l'esercizio della scelta individuale con la socialità dell'attenzione all'altro, sottolineando il *tra* come categoria primordiale della natura umana e sostenendo la prospettiva della co-appartenenza di bene individuale e bene comune» (Chionna, 2007, p. 19).

L'ulteriore attenzione ai punti di incontro/confronto/dialogo tra la pedagogia e i campi disciplinari che hanno attenzione alla questione della dignità è ancora oggi rivolta al sapere dei diritti umani, «quale campo di riflessione/ricerca di originaria afferenza al diritto, che nel suo sviluppo di ricerca pratica interseca altre scienze dell'uomo e si propone come luogo di elaborazione di nuclei elaborativi volti a superare la specificità delle diverse discipline per afferire all'uomo e al suo diritto a realizzare la propria vita» (Santerini 2019, pp. 12-15). In questo senso, la riflessione più attuale converge verso l'unico significato di diritti umani in quanto bisogni essenziali della persona che devono essere soddisfatti perché ciascuno possa realizzarsi nell'integralità delle sue componenti materiali e spirituali. Il riconoscimento giuridico dei diritti umani come diritti fondamentali sfida in maniera aperta e globale l'intero quadro dinamico di saperi come la filosofia, la sociologia, l'etica, la politica, la pedagogia, e a tutti chiede risposte e

ricapitolazioni pratiche della necessaria sintesi verso l'unico obiettivo di rispetto e di promozione della dignità umana.

CONCLUSIONI

La grande opportunità oggi offerta alla pedagogia è quella di un decisivo passo in avanti sulla via della rivoluzione *umanocentrica* della centralità della persona, contribuendo al mai concluso progetto di interpretazione dei diritti e intrecciando lo stesso progetto con la problematica più complessa della loro fondazione. Occorre che il punto di vista pedagogico faccia la sua parte nello sforzo di andare al di là della mera enunciazione dei diritti umani, per cogliere il loro radicamento nell'esercizio più reale della dignità, dei possibili percorsi della persona verso il bene, oltre che verso il dovere e il senso della giustizia. «In questo senso il paradigma dei diritti umani si fa contenuto di interpretazione dell'educazione e coglie nella pedagogia un ulteriore campo disciplinare entro cui sviluppare la sua espressione pratica» (Balzano 2020, p. 7).

L'attenzione alle implicazioni che il rispetto umano esprime con la dimensione politica del vivere comune, infine, chiude «l'indice dei dialoghi disciplinari della pedagogia con le discipline che attraversano la questione della dignità e pone un ulteriore spazio di comprensione del vivere intersoggettivo e del riconoscimento reciproco» (Chionna, 2007, p. 21). La pedagogia prende coscienza delle difficoltà che storicamente attraversano la politica, ma non trascura il senso e il valore che essa può avere in tutte le situazioni di sostegno alla dignità e, pur sostenendo la propria autonomia disciplinare, non rimane chiusa in sé stessa, ma condivide orizzonti e prospettive di attenzione all'uomo e alla sua esistenza. Pedagogia e politica esprimono un uguale modo del pensare epistemologico, perché ambedue sono orientate a costruire nel tempo e nella storia proposte e interpretazioni della realizzazione dei propri fini. Sia la pedagogia che la politica, ciascuna con il suo ambito specifico di intervento, trovano un comune interesse riguardo alla dimensione esperienziale dell'uomo e all'interpretazione dei problemi della convivenza. È per queste ragioni che una via possibile risiede proprio nel porre la dignità della persona al centro del rapporto fra educazione e politica.

Il riferimento alle diverse discipline che caratterizzano il senso e il significato di dignità, declinata attraverso il genere umano, rappresenta il punto di partenza di una analisi ancora aperta che tende, oggi più che in passato, a ridefinire una dimensione pedagogica all'interno della quale poter analizzare le evoluzioni e i cambiamenti dell'applicazione pratica della dignità e del valore della persona. La forza della persona, infatti, sta nella potenza che la istituisce in sé come ciò che ha dignità e non ha prezzo, nonostante il degrado che può darsi e, nello scambio sociale, nonostante il dominio e le manipolazioni cui può essere sottoposta. La persona si traduce, in questa sede, come essere *titolare di umanità*, ripensando il concetto stesso di soggettività come elemento costitutivo di ricerca verso la ricomposizione di nuove dimensioni e forme di rispetto e di completa manifestazione dell'umano. Vi è qui il riferimento al diritto d'essere uomo che

l'educazione rafforza nel pensare, nell'agire e nello sperare di ciascuno, non privandolo delle personali biografie, avvalorando e sostenendo il diritto di ciascuno d'essere principio generativo della propria biografia o, come direbbe Ricoeur, del proprio sé narrante (2005).

È bene sottolineare, in conclusione, come nel rapporto tra pedagogia e politica si sostanzia un disagio esistenziale che si identifica soprattutto nell'impossibilità e nell'incapacità dell'uomo di porsi in rapporto con gli altri, con il mondo, con la vita, ma anche di interrogarsi, di leggersi dentro, di incontrarsi con la propria affettività, cosicché si diventa sconosciuti a sé stessi e agli altri. La sfida che, in un tale contesto economico, sociale e culturale, sta davanti alla pedagogia e all'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. Un lavoro educativo 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 realizzare 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» (Elia, 2016, pp. 11-12). Una progettazione, quindi, 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. Una necessità non più derogabile, tanto per la pedagogia quanto per la politica, di recuperare il senso e il significato della persona oggi inserita all'interno di una comunità sempre più in crisi, governata dalla liquidità delle relazioni e minata dall'individualismo sfrenato e incontrollato. Riprendere il complesso cammino di analisi e riflessione educativa sul soggetto e sui contesti da esso abitati rappresenta, probabilmente, un nuovo punto di partenza per la rinascita e il consolidamento del rapporto già esistente tra le due discipline.

BIBLIOGRAFIA

- Balzano, V. (2017). *Educazione, persona e welfare. Il contributo della pedagogia nello sviluppo delle politiche sociali*. Bari: Progedit.
- Balzano, V. (2019). *Democrazia e educazione in John Dewey. Nuove prospettive pratiche per un educare alla cittadinanza democratica*. Civitas Educationis. Education, Politics, and Culture, 2 (pp. 183-197). Napoli: University Press.
- Balzano, V. (2020). *Educare alla cittadinanza sociale*. Bari: Progedit.
- Bauman, Z. (2010). *Le sfide dell'etica*. Milano: Feltrinelli.
- Borghi, L. (1955). *L'ideale educativo di John Dewey*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cerrocchi, L., Dozza, L. (Eds.). (2007). *Contesti educativi per il sociale. Approcci e strategie per il benessere individuale e di comunità*. Trento: Erickson.

- Chionna, A. (2007). *Pedagogia della dignità umana. Educazione e percorsi del rispetto*. Brescia: La Scuola.
- Chionna, A. (2014). *Pedagogia della responsabilità. Educazione e contesti sociali*. Brescia: La Scuola.
- Dardot, P., & Laval, C. (2013). *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neoliberista*. Roma: Derive Approdi.
- De Natale, M.L. (2014). *Educazione permanente e democrazia: il contributo di Martha Nussbaum*. In G. Alessandrini (Ed.), *La pedagogia di Martha Nussbaum. Approccio alla capacità e sfide educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Dewey, J. (1992). *Democrazia ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia. (Ed. or. 1910).
- Elia, G. (2016). *Prospettive di ricerca pedagogica*. Bari: Progedit.
- Elia, G. (Ed.) (2014). *A scuola di cittadinanza. Costruire saperi e valori etico-civili*. Bari: Progedit.
- Flores d'Arcais, G. (Ed.). (1994). *Pedagogie Personalistiche e/o Pedagogia della Persona*. Brescia: La Scuola.
- Hobsbawm, E.J. (1997). *Il secolo breve*. Milano: Rcs libri.
- Jonas, H. (1990). *Il principio di responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*. Torino: Einaudi.
- Mariani, A.M. (2017). *Educare oggi. Problematiche aperte*. In Kanizsa, S., Mariani, A.M. (Eds.). *Pedagogia generale*. Milano-Torino: Pearson.
- Marshall, T.H. (1964). *Class, Citizenship and Social Development*. New York: Doubleday.
- Nussbaum, M.C. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: il Mulino.
- Ricoeur, P. (2005). *Sé come un altro*. Milano: Jaca Book.
- Salmeri, S. (2015). *Educazione, cittadinanza e nuova paideia*. Pisa: Edizioni ETS.
- Santerini, M. (2019). *Pedagogia socio-culturale*. Milano: Mondadori.
- Spadafora, G. (2017). *Democracy and Education di John Dewey. Il senso e le possibilità della democrazia*. In M. Fiorucci & G. Lopez (Eds.), *John Dewey e la pedagogia democratica del '900* (pp. 59-75). Roma: Tre Press.
- Tramma, S. (2019). *L'educazione sociale*. Roma-Bari: Laterza.
- Westbrook, R.B. (2011). *John Dewey e la democrazia americana*. Roma: Armando Editore.