



**UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI DI BARI  
ALDO MORO**

Scuola di Dottorato di Ricerca in  
**Scienze delle Relazioni Umane**

**Dinamiche formative ed educazione alla politica**

Quaderno di Dottorato n. 4/2013



*In ricordo di Silvia Barile  
14 marzo 1966 – 7 febbraio 2013  
dottoranda del XXVII ciclo*

**Alla ricerca di  
forme di vita condivisa**

a cura di  
Laura Santelli Beccegato e Gabriella Sforza

**Bari, 2014**

Revisione testi e impaginazione: Settore Editoriale e Redazionale  
© Università degli studi di Bari Aldo Moro  
ISBN 978-88-88793-45-0

Stampa: Ragusa Service srl  
Febbraio 2014

## INDICE

### **Introduzione** p. 7

L. Santelli Beccegato, G. Sforza

### **I parte ETICA e POLITICA**

#### **Cap. I**

A. Chielli, *I paradigmi politici del '900*

p. 17

#### **Cap. II**

I. Martucci, *Riscoprire l'etica nell'economia*

p. 29

#### **Cap. III**

A. Ponzio, *Potere, democrazia, diritto all'infunzionalità*

p. 46

### **II parte LA POLITICA PARTECIPATA**

#### **Cap. I**

N. Andriani, *Pratiche educative di partecipazione e consapevolezza politica. Il caso della web radio antimafia Kreattiva*

p. 59

#### **Cap. II**

V. Balzano, *Il diritto alla cittadinanza e alla partecipazione nella costruzione di un nuovo welfare*

p. 79

**Cap. III**

D. Beshiri, E. Puka, *Donne e partecipazione politica. La cultura politica delle donne albanesi*  
p. 93

**Cap. IV**

I. Brunetti, *Quali valori per quale politica partecipata?*  
p. 109

**Cap. V**

G. Calvano, *Ambiente ed educazione ambientale. Analisi e significati pedagogico-politici*  
p. 123

**Cap. VI**

A. Cassano, *Partecipazione politica 2.0: giovani cittadini nell'agorà virtuale tra trasparenza e rappresentazione*  
p. 138

**Cap. VII**

F. Granato, *Educare alla politica e alla partecipazione con asini e cavalli*  
p. 152

**Cap. VIII**

P. F. Mancini, *Democrazia e cittadinanza nella Philosophy for Children (Matthew Lipman)*  
p. 164

**Cap. IX**

C. Mazzaraco, *La riflessività politica come modalità "pensata" di partecipazione*  
p. 174

**Cap. X**

T.A. Natale, *Attualità delle categorie weiliane per la realizzazione di una "società dei cittadini" in dialogo con la "società delle istituzioni"*  
p. 187

**Cap. XI**

V. Piré, *Società, carcere e politica partecipata*  
p. 199

**Cap. XII**

D. Radogna, *La famiglia come luogo di educazione a una politica partecipata*  
p. 215

**Cap. XIII**

M. Simone, *"Perché hai dato il tuo sostegno?" Il problema della responsabilità nel pensiero di Hannah Arendt e Karl Jaspers*  
p. 228

**Cap. XIV**

R. Varricchio, *Forme di partecipazione e modelli di rappresentazione*  
p. 243

**Cap. XV**

M. Veneziani, *L'impatto dei progetti di cooperazione internazionale sulla partecipazione politica delle donne. Il caso Ghana*  
p. 254

**Cap. XVI**

T. Zappatore, *Politiche scolastiche e partecipazione democratica. La scuola come pratica democratica*  
p. 268





## **Introduzione**

Luisa Santelli Beccegato, Gabriella Sforza

La crisi economica ha alimentato e alimenta atteggiamenti di rinuncia. La mancanza di possibilità riduce, se non toglie del tutto, la speranza di poter fare scelte, di impegnarsi per migliorare la propria condizione.

L'economia sembra essersi impadronita delle nostre vite mentre rimangono deboli o inesistenti le reazioni politiche. Le differenze economiche si sono fatte in questi ultimi decenni sempre più forti. Ancora più grave è riconoscere come nelle nostre società serpeggi una crisi morale e sembrano essersi gravemente indebolite semplici regole di rispetto e di civile convivenza.

Ma accanto a queste oscure e preoccupanti dinamiche possiamo anche cogliere come sussistano esperienze e testimonianze che consentono di far emergere comportamenti dove poter attingere elementi di conoscenza, spunti di riflessione, contributi essenziali per entrare nel merito della positività di tali scelte e per analizzarne le motivazioni.

Il quaderno n. 4 del dottorato di ricerca in *Dinamiche formative ed educazione alla politica* dell'Università di Bari 'Aldo Moro' è espressione di uno studio finalizzato a mettere in evidenza condizioni, momenti, luoghi in cui far emergere e valorizzare tali possibilità.

Tre sembrano essere i tratti qualificanti che le diverse analisi portate avanti in questo contesto permettono di riconoscere ed evidenziare.

Il primo è l'**informazione**. Essere informati sulle difficoltà del mondo umano e di quello naturale, sui rischi che tutti corriamo nel continuare ad avere atteggiamenti predatori nei confronti dell'altro (umano e non) costituiscono la base per una riflessione seria. Non si tratta tanto di possedere dati tecnici, quanto di acquisire

consapevolezza delle condizioni basilari da rispettare per poter continuare a vivere su questo pianeta.

La seconda condizione essenziale può essere rappresentata dal termine **equilibrio** valutando risorse e disponibilità. Un equilibrio da perseguire senza fughe utopistiche in una visione immaginaria dove tutti siano felici nell'armonia di un mondo incontaminato, ma nella considerazione il più possibile accurata e serena dei diritti di tutti e di ciascuno e dei doveri che dobbiamo saper assumere senza mistificazioni.

La terza condizione è quella dove si sintetizzano tratti cognitivi, sociali, emozionali, etici e cioè il senso di **empatia** che ciascuno di noi quotidianamente può imparare – avendo le adeguate sollecitazioni – ad avvertire e coltivare.

Da qui la necessità e l'urgenza – come sottolineano dai diversi punti di osservazione assunti dagli autori e dalle autrici di questo Quaderno – di sostenere e valorizzare impegni formativi, sul piano pubblico e privato, sul versante etico e su quello politico, per contrastare processi involutivi e di chiusura estremamente pericolosi per la sopravvivenza del singolo e per la stessa convivenza sociale.

Ci si chiede se questo comporti una rivoluzione culturale rispetto all'attuale visione delle cose o non piuttosto un'opera per certi aspetti più abordabile, anche se in tempi molto più lunghi, di approfondimento formativo e di responsabilizzazione.

È questa la scelta operata dai nostri autori impegnati a perseguire tali obiettivi elaborando come ricercatori/ricercatrici le operazioni da fare per non limitarsi a formulazioni generiche e a richiamare parole ma muovendosi sul terreno concreto delle iniziative da intraprendere, delle scelte da fare.

Il tema ricorrente della libertà, i suoi significati per la vita del singolo e delle società, i pericoli in cui incorre nel tempo della globalizzazione, le scelte necessarie da

fare per tutelarla e garantirla a livelli personali e istituzionali contrassegnano la I parte.

Analisi sia generali, sia mirate a situazioni specifiche sono portate avanti di A. Chielli che entra nel merito dei paradigmi politici del '900, mentre I. Martucci analizza il fondamento etico dell'economia superando antagonismi e valorizzando la complementarietà tra etica ed efficienza.

A. Ponzio considera la dimensione del potere nel senso aristotelico, connettendola alla democrazia e al diritto all'infunzionalità. Le raffinate osservazioni di Ponzio colgono i rapporti molto stretti tra autorità, potere, democrazia e il loro coinvolgimento educativo dove l'infunzionalità apre al diritto di ciascuno di noi di essere valore in sé.

La frattura apparentemente insanabile che ha caratterizzato negli ultimi anni la relazione tra i partiti politici e i cittadini ha finito per mettere in discussione il significato stesso della politica la quale, piuttosto che evocare forme di partecipazione, ha assunto nell'immaginario collettivo il significato di prevaricazione, di autoriflessività e di casta. Insomma, l'assenza di qualunque processo che partisse dall'ascolto e dalla selezione negoziata dei bisogni dei cittadini per confluire in soluzioni decisionali condivise ha posto in contrapposizione i soggetti della politica: partiti e cittadini.

Non ci soffermeremo ad analizzare le ragioni di tale trasformazione di senso quanto, piuttosto, a comprendere la direzione che ha preso il dibattito sulla politica partecipata, tema sul quale si sono appunto cimentati, da angolazioni differenti e secondo percorsi differenti, i dottori e i dottorandi nella seconda parte di questo volume.

Si parla di partecipazione alla politica a cominciare dall'esperienza delle polis greche, caratterizzata dalla possibilità per i cittadini di prendere parte direttamente

ai processi decisionali, influenzando sia la scelta dei decisori sia le decisioni stesse.

Negli Stati moderni che si definiscono democratici, la partecipazione alla politica si esplicita quasi esclusivamente attraverso forme di democrazia rappresentativa, attraverso, cioè, una sorta di delega fiduciaria a soggetti individuati come capaci di poter rappresentare i bisogni e le istanze dei deleganti.

Il concetto stesso di rappresentanza si fonda su una obbligazione di politica 'fiduciaria'. Essa può essere considerata come una relazione tra un principale (il corpo elettorale) che delega e un agente che riceve autorità dalla delega. Senonché è proprio questo legame fiduciario a essere venuto meno! Con il declino delle ideologie si assiste infatti alla crisi della rappresentanza e la stessa politica perde gradualmente di senso. La politica diviene, ma ciò che è più grave, è fortemente percepita, come difesa dell'interesse di parte e non più come mediazione degli interessi in funzione dei valori, accentuando la debolezza rappresentativa di qualunque organizzazione. Alla base di tutto ciò si cela, pertanto, una latente contrapposizione fra democrazia rappresentativa<sup>1</sup> e democrazia deliberativa<sup>2</sup>. Cambiano i bisogni dei cittadini, muta la composizione sociale, troppo spesso i tradizionali strumenti di rappresentanza si rivelano inadatti. Un pubblico più attento e competente, ma anche disilluso e in crisi di fiducia rispetto alle istituzioni e alle organizzazioni reclama un ruolo da protagonista nelle scelte che lo vedono coinvolto.

---

<sup>1</sup>*Democrazia rappresentativa*, è quella in cui le decisioni vengono generalmente prese da agenti eletti dal popolo e da esso delegati a governare.

<sup>2</sup>*Democrazia deliberativa* è quella in cui c'è partecipazione diretta alle decisioni.

Nel passaggio dal government alla governance<sup>3</sup>, le amministrazioni pubbliche sono di fronte ad un bivio: o imparano a coinvolgere i portatori di interesse oppure, come accade sempre più spesso, finiscono per trovarsi di fronte a situazioni di conflitto, inefficacia delle scelte, paralisi delle decisioni.

La strada della partecipazione e dell'inclusione è quella che potrebbe portare le amministrazioni a risolvere problemi, a definire politiche pubbliche di qualità, ad adottare decisioni che riguardano l'organizzazione degli spazi delle città nei quali le persone si muovono, vivono, si incontrano. In questo modo l'inclusione potrebbe divenire funzionale a definire piani strategici di sviluppo dei territori, politiche sociali ed educative ecc.

Espressione della partecipazione attiva alle decisioni sono i cosiddetti 'processi decisionali inclusivi', scelte pubbliche che vengono compiute mediante il coinvolgimento di altre amministrazioni, associazioni, soggetti privati o comuni cittadini.

Mentre in passato l'azione amministrativa si basava sul presupposto *dell'autorità*, ossia sull'idea che la pubblica amministrazione fosse l'unica depositaria dell'interesse generale e che proprio per questo avesse il diritto-dovere di farlo valere nei confronti di tutti, oggi le amministrazioni sono chiamate a svolgere un ruolo diverso: di stimolo, sollecitazione, regia o

---

<sup>3</sup> L'aforismo 'from government to governance' riassume il processo di transizione da una burocrazia unitaria ad una erogazione dei servizi pubblici frammentata. Il passaggio si realizza anche attraverso il graduale svuotamento dello Stato (*'hollowing out of the state'*), a causa della delega di poteri e funzioni alle istituzioni internazionali, ad agenzie esecutive e autorità indipendenti, ad aziende private e di servizi, con il sostanziale abbandono delle relazioni formali, top down e autoritative, tipiche dei modelli tradizionali di government.

coordinamento. Non dovrebbero presentarsi più come un'autorità indiscussa, ma piuttosto come partner fra altri partner<sup>4</sup>.

In sintonia con queste brevi note, il tema centrale della riflessione in merito alla relazione tra rappresentanti e rappresentati, che parte inevitabilmente dalla constatazione di un legame fiduciario tra cittadini e politica lasco se non interrotto, diviene quello della centralità della persona all'interno del sistema sociale e quindi della costruzione della sua coscienza critica.

Pertanto, i ragionamenti che si sviluppano all'interno dei contributi dei giovani autori e autrici pongono prevalentemente l'accento, per un verso sul senso che può essere attribuito al significato di partecipazione (libertà, responsabilità) e per altro ai processi necessari per la costruzione della coscienza civica e dello spirito critico. Parte dalla famiglia l'impegno alla formazione politica partecipata ma, altrettanto fondamentale risulta essere il ruolo delle istituzioni formative sia come luoghi fisici in cui vengano promossi i valori della cittadinanza e della partecipazione (la scuola), sia pure come luoghi del dibattito culturale che attribuisce alle discipline pedagogiche una funzione essenziale.

L'assenza di un percorso corretto di educazione alla politica partecipata, allora, pone problemi di diseguaglianza politica a seguito della conclamata

---

<sup>4</sup> L'amministrazione post-burocratica viene vista allora come *amministrato catalitica*, in quanto l'amministrazione non prende più le decisioni in prima persona, ma cerca di prenderle con altri o di farle prendere da altri, ossia di catalizzare e stimolare la partecipazione, l'iniziativa e la corresponsabilizzazione della società civile. Si veda sul punto D. Osborne e T. Gaebler, "*Dirigere e governare*", Garzanti, Milano, 1995.

diseguaglianza sociale, sempre più emergente nelle democrazie occidentali, di diseducazione al voto e di discriminazione di genere.

La partecipazione diretta alle decisioni (democrazia deliberativa) che non toglierebbe nulla alla democrazia rappresentativa ma, che, al contrario, potrebbe essere una modalità per acquisire maggiore consapevolezza della complessità da governare, costituendo per i cittadini anche un momento di assunzione di responsabilità, è il punto di partenza o il traguardo finale di un processo di democrazia reale? Ovvero, come sostengono molti dei nostri autori e delle nostre autrici, la politica partecipata è il risultato di un percorso educativo virtuoso e mirato?





**I parte**

**ETICA E POLITICA**



## Cap. I

### I paradigmi politici del '900

Angelo CHIELLI

La questione dell'esporsi<sup>5</sup> si situa all'altezza del complesso del rapporto tra individuo e comunità. La comunità che fagocita il singolo riconducendolo nell'unità, oppure l'individuo che si esalta nella mitica idea dell'individualità al di fuori e indifferente alla comunità.

Queste due alternative, che hanno definito il campo della riflessione etico-politica occidentale, appaiono oggi esangui, prive di una qualsiasi capacità di presa rispetto allo svolgimento effettivo delle società moderne.

L'esporsi, invece, mostra la trama della fragilità del vivente, si pone come l'impalcatura interna dei processi della vita attuale. L'uomo moderno è fiero della propria indipendenza, l'assenza di legami è espressione della propria capacità di autogenerarsi e autodefinirsi. La libertà che egli invoca e afferma per sé è, immediatamente, porre il particolare – il proprio particolare – in luogo dell'universale. Ma, astuzia della ragione o eterogenesi dei fini, quella libertà sacrilega chiama irresistibilmente, perché è condizione insopprimibile della propria stessa sopravvivenza, una Amministrazione (che può assumere anche le sembianze scellerate della tirannia), che faccia "convivere" la libertà integrale dei singoli.

Esporsi è il tentativo di una nuova antropologia, è

---

<sup>5</sup> Traggio la categoria dell'esposizione, in particolare, dai lavori di Richard Sennet, *The conscience of the eye. The design and social life of cities*, Alfred A. Knopf, New York 1990, tr. it., *La coscienza dell'occhio. Progetto e vita sociale nelle città*, Feltrinelli, Milano 1992, e Adriana Cavarero, *Nascita, orgasmo, politica*, MicroMega, Almanacco di filosofia '96, pp. 141-149.

insieme riaffermazione di Libertà e Amministrazione, rivendicazione di protezione. Protezione che per l'individuo moderno, sciolto dai vincoli comunitari che l'assetto economico ha completamente dissolto, perlomeno nella sua veste tradizionale, aveva significato costruzione della weberiana "gabbia di acciaio" i cui pilastri fondamentali erano rappresentati dalle grandi aziende capitalistiche, dai grandi sindacati operai e dai partiti di massa e infine dalle garanzie e tutele che il cosiddetto Stato Sociale aveva approntato nel corso del Novecento.

Il trentennio appena trascorso ha reso però precario anche questo ultimo e raffinato "rifugio". La grande rivoluzione temporale, il passaggio dai tempi lunghi del *Welfare State* all'"immediato" della situazione che caratterizza la condizione postfordista, ha travolto i capisaldi culturali ed etici del compromesso socialdemocratico<sup>6</sup>. I principi di lealtà e dedizione al servizio consustanziali alla stabilità e alla lunga durata dello Stato Sociale appaiono oggi delle virtù sfasate rispetto ai tempi brevi del capitalismo tecnologico e finanziario odierno. Scrive, efficacemente, Marco Revelli che «il sistema produttivo post-fordista "naviga a vista": lavora con tempi brevi, incompatibili con ogni tradizionale modello di programmazione. [...] la nuova situazione di mercato obbliga il produttore post-fordista a praticare una razionalità occasionalistica, istantanea, tale da

---

<sup>6</sup> La condizione di base che caratterizza il lavoro come la vita individuale è stata definita come «crescita del rischio. La complessità delle organizzazioni, l'imprevedibilità dei contesti ambientali e dei mercati, l'indeterminazione dei ruoli sono tutte dinamiche che hanno a che fare con una dimensione del rischio crescente, sia dal punto di vista delle imprese sia dal punto di vista delle persone che lavorano nella stessa impresa», A. Bonomi, E. Rullani, *Il capitalismo personale. Vite al lavoro*, Einaudi, Torino 2005, p. 160. Sul tema della società del rischio il rinvio è al classico volume di U. Beck, *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1986, tr. it., *La società del rischio: verso una seconda modernità*, Carocci, Roma 2000.

adattare momento per momento il sistema produttivo a una domanda costantemente variabile»<sup>7</sup>

L'incertezza e l'insicurezza tendono a trasferirsi, in modo pervasivo, dal terreno economico e lavorativo, ovvero da ciò che nel *Welfare State* rappresenta la "sfera pubblica" ad ogni altro aspetto, anche quello appartenente al "foro interiore", della vita individuale.

È proprio nel venir meno della prassi politica e sociale del capitalismo assistenziale che quella situazione di estraneità, che nel primo Novecento fu appannaggio, in modo consapevole, solo di ristrette élite intellettuali, e in particolare delle avanguardie artistiche, diviene alla fine del secondo millennio la cifra della esistenza delle masse moderne.

Lo spaesamento, il non-essere-a-casa-propria caratterizzano per Heidegger la situazione emotiva carica d'angoscia<sup>8</sup>. L'angoscia si differenzia dalla paura in quanto quest'ultima non è altro che un'angoscia dissimulata a se stessa. L'origine della paura è sempre un ente intramondano percepito come nocivo e tale da potervisi sottrarre. Ontologicamente l'angoscia è la condizione all'interno della quale la paura è possibile. L'origine dell'angoscia (il davanti- a- che, nel linguaggio heideggeriano), è indeterminato, l'ente intramondano è per l'angoscia del tutto indifferente; essa, in definitiva, non può essere "localizzata". Non vi è un "luogo" che la contiene, perché, in questo modo, sarebbe definita, determinata, smarrendo quel carattere per cui essa è. L'angoscia non ha bisogno di oscurità per manifestarsi perché è il "mondo come tale", "l'essere nel mondo come tale" ciò che angoscia.

---

<sup>7</sup> M. Revelli, *Economia e modello sociale nel passaggio tra fordismo e toyotismo*, in P. Ingraio, R. Rossanda, *Appunti di fine secolo*, Manifestolibri, Roma 1995, p. 176.

<sup>8</sup> Sono le pagine classiche in cui Heidegger tratta il tema dell'angoscia in *Sein und Zeit*, Niemeyer, Tübingen 1927, tr. it., *Essere e tempo*, UTET, Torino 1986<sup>2</sup>, pp. 286-299.

In definitiva per Heidegger il non-sentirsi-a-casa-propria, cioè lo spaesamento che caratterizza l'esperienza angosciosa, è un fenomeno primario in cui l'Esserci ha la possibilità di manifestarsi in modo originario. La riflessione heideggeriana ci aiuta a comprendere, molto meglio di molte analisi empiriche, la condizione dell'uomo novecentesco, il cui comportamento, ma direi meglio, i cui tratti antropologici devono assumere una nuova fisionomia, rafforzando quei tratti che facilitano l'adattamento a situazioni impreviste, anzi, in cui il mutamento è la condizione normale, l'orizzonte ultimo all'interno del quale l'Esserci è. L'uomo moderno è costretto ad abbandonare la routine e ad accettare il rischio e l'incertezza tanto da trasformarsi da "lavoratore" ad "artista dell'improvvisazione"<sup>9</sup>.

Il mondo sociale assume le caratteristiche di ciò che Freud definì, nel 1919, *Das Unheimliche*<sup>10</sup>, il perturbante. Un primo esempio di perturbante Freud lo trae dalla figura del sosia nella letteratura romantica, utilizzando il materiale che sul tema aveva già approntato Otto Rank nel proprio volume *Il doppio*<sup>11</sup>.

Il senso di angoscia che si associa alla rappresentazione del sosia trae origine dalla circostanza che essa è una formazione risalente a tempi psichici remoti e superati nei quali il sosia possedeva un significato amichevole e familiare<sup>12</sup>.

---

<sup>9</sup> Traggo l'espressione dal classico lavoro di R. Sennett, *The corrosion of character. The personal consequences of works in the New Capitalism*, W.W. Norton & Company, New York-London 1998, tr. it. *L'Uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Feltrinelli, Milano 2001, p. 46.

<sup>10</sup> L'omonimo saggio di Freud fu pubblicato originariamente sulla rivista *Imago*, vol. 5 (5-6), 1919, pp. 297-324 e ripubblicato, con lo stesso titolo, in *Gesammelte Schriften*, S. Fischer Verlag GmbH, Francoforte, vol. 10, 1924, pp. 369-408, tr. it., *Il perturbante*, Bollati Boringhieri, Torino 1989, pp. 81-118.

<sup>11</sup> O. Rank, *Der Doppelgänger*, Leipzig-Wien 1914, tr. it., *Il doppio. Il significato del sosia nella letteratura e nel folklore*, Sugarco, Milano 1979.

<sup>12</sup> Un'importante rilettura del tema del perturbante sul versante

Il terreno sul quale, però, possiamo cogliere la portata effettiva e definitiva del perturbante è quello della "onnipotenza dei pensieri". In altri termini il perturbante ci conduce alla concezione del mondo tipica dell'animismo. Tale visione è caratterizzata «dalla sopravvalutazione narcisistica dei propri processi psichici, dall'onnipotenza dei pensieri e dalla tecnica della magia che su questa onnipotenza era costruita»<sup>13</sup>. Tutti attraversano questo stadio nel corso della evoluzione individuale, tuttavia senza mai superarlo in via definitiva. Residui di questa fase possono, infatti, manifestarsi successivamente, anche a distanza di molto tempo rispetto al momento di fuoriuscita dalla fase di onnipotenza dei pensieri.

I fenomeni angosciosi che producono il perturbante sono esperienze in grado di riattivare le tracce di attività psichica animistica facendoli riaffiorare al livello della coscienza. Quindi, con maggiore precisione, l'angoscia è la conseguenza della trasformazione di un contenuto emotivo rimosso. Quando questo rimosso riemerge non possiamo più parlare di angoscia ma di perturbante.

Il perturbante non è nulla di "nuovo" e neppure di estraneo, anzi esso è ciò che ci è familiare sin dalle fasi più remote della vita psichica ed estraniatosi in seguito alla rimozione. La conclusione dell'analisi dello scritto freudiano del 1919 chiarisce anche il senso della citazione schellinghiana riportata da Freud nella prima parte del saggio secondo la quale «è detto *unheimlich*

---

architettonico lo fornisce Anthony Vidler nel suo *The Architectural Uncanny. Essay in the Modern Unhomely*, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge (Mass) – London 1992, tr. it., *Il perturbante dell'architettura. Saggi sul disagio nell'età contemporanea*, Einaudi, Torino 2006. Di estremo interesse ai fini della nostra analisi, sempre dello stesso autore, è anche il quarto capitolo del volume *Warped Space. Art, Architecture, and Anxiety in Modern Culture*, Massachusetts Institute of Technology, tr. it., *La deformazione dello spazio. Arte, architettura e disagio nella cultura moderna*, Postmedia, Milano 2009, pp. 59-70.

<sup>13</sup> S. Freud, *Il perturbante*, op. cit., p. 101.

tutto ciò che dovrebbe restare segreto, nascosto, e che è invece affiorato»<sup>14</sup>.

Un ulteriore tassello, nell'analisi che stiamo svolgendo, è ancora necessario per comprendere lo *zeitgeist* attuale. Questo tassello è strettamente collegato alla produzione e riproduzione di quella merce *sui generis* che è la forza lavoro in una società che si autodefinisce della conoscenza. È il tema della capacità autopoietica dell'uomo, quella produzione di sé che si effettua sulla base di un sapere e una cultura comune e che essere individualizzata. Ed è proprio in questa soggettivizzazione di saperi e culture che si produce l'individuo.

Alla luce di ciò ci pare imprescindibile il richiamo alle analisi svolte da Gilbert Simondon sul tema dell'individuazione, Per il filosofo francese sia il monismo sostanzialista che il dualismo ilomorfo hanno in comune l'assunzione che la realtà degna d'interesse è l'individuo a cui riconoscono un privilegio ontologico. In definitiva si parte dall'individuo per risalire alle condizioni della propria esistenza.

Scriva Simondon; «per rendere ragione della genesi dell'individuo con i suoi caratteri definitivi, bisogna presupporre l'esistenza di un primo termine, il principio, che ha in sé ciò che spiegherà l'individualità dell'individuo e darà conto della sua eccellenza»<sup>15</sup>.

Si dà così origine a un'antropogenesi rovesciata, perché si spiega il costituirsi dell'individuo presupponendo l'individuo stesso. In altri termini l'operazione d'individuazione è considerata come ciò che si deve spiegare e non ciò che spiega. Quell'inizio, in realtà, non è tale perché incapace di fornire il principio ma solo di metterlo in opera.

---

<sup>14</sup> p. 86 nel testo di Freud più volte citato.

<sup>15</sup> G. Simondon, *L'individuazione psichica e collettiva. À la lumière des notions de Forme, Information, Potentiel et Métastabilité*, Edition Aubier 1989, tr. it. *L'individuazione psichica e collettiva*, DeriveApprodi, Roma 2001, p. 26.



Simondon propone un completo rovesciamento di prospettiva in cui primaria diviene l'individuazione, mentre l'individuo compare come una realtà solo relativa poiché presuppone una fase dell'essere originaria, ovvero la fase preindividuale.

L'individuo è relativo per una duplice ragione: in primo luogo il processo d'individuazione non esaurisce mai tutte le potenzialità della fase preindividuale e, pertanto, l'individuo non è mai tutto l'essere; in secondo luogo il preindividuale non origina solo l'individuo ma la coppia individuo-ambiente. Il termine ontogenesi acquisisce il significato autentico se invece d'intenderlo nel senso di genesi dell'individuo, lo si considerasse nel significato di «divenire dell'essere»<sup>16</sup>.

Per comprendere appieno l'individuazione dobbiamo partire dal concetto di sovrasaturazione, vale a dire quello stato iniziale dell'essere privo di divenire, omogeneo in cui non sono ancora presenti le fasi. L'essere va concepito come un sistema sovrasaturato che è più dell'unità e che non può essere pensato secondo il principio della logica classica del terzo escluso<sup>17</sup>. Si delinea nella riflessione di Simondon un sistema preindividuale-individuale con caratteristiche di un termine del tutto irriducibili a quelle dell'altro termine: il preindividuale è più che unità e non ammette il principio del terzo escluso; l'individuale è caratterizzato da unità e identità e richiede l'applicazione del principio del terzo escluso.

---

<sup>16</sup> Ivi, p. 28. «divenire dell'essere» è un ossimoro solo apparente. L'opposizione tra essere e divenire si costruisce, per Simondon, unicamente all'interno di una concezione che fa della sostanza il modello dell'essere.

<sup>17</sup> Quest'ultimo aspetto del pensiero di Simondon, peraltro non molto approfondito nelle pagine successive della sua opera, è di estremo interesse e può essere messo in relazione con l'analisi sviluppata da I. Matte Blanco, *The Unconscious as Infinite Sets. An Essay in Bi-Logic*, Gerald Duckworth & Company Ltd, London 1975, tr. it., *L'inconscio come insiemi infiniti. Saggio sulla Bi-Logica*, Einaudi, Torino 1981.

Unità e identità vanno riferite, pertanto, solo a una fase dell'essere, quella susseguente all'individuazione. Ed è questa la ragione per cui identità e unità non sono di ausilio al rinvenimento del principio d'individuazione, esse, infatti, sono il prodotto dell'individuazione, sono successive a esso, non ne sono la causa.

Ancora un altro concetto occorre introdurre per cogliere appieno il processo d'individuazione, quello di equilibrio "metastabile". Conosciamo un unico tipo di equilibrio, quello stabile, caratterizzato da una preventiva stabilità dell'essere che esclude il divenire. Questo equilibrio si realizza quando tutte le potenzialità del sistema si sono attualizzate e il sistema stesso ha raggiunto il suo più basso livello energetico e non è più possibile alcuna ulteriore trasformazione.

L'equilibrio metastabile, invece, è strettamente correlato alla sovrasaturazione. L'essere sovrasaturato è in grado d'individuarsi e per mezzo di questo processo il preindividuale si sfasa «mentre correla valori estremi, ordini di grandezza da principio senza mediazioni»<sup>18</sup>. La metastabilità caratterizza il processo d'individuazione in Simondon tanto da sovrapporsi con quest'ultimo. La metastabilità è caratterizzata da una dualità originaria di ordini di grandezza e, contemporaneamente, assenza di comunicazione tra i due ordini.

L'individuazione consiste, perciò, in una risoluzione, all'interno di un equilibrio metastabile, che consiste nel mediare, mettendoli in comunicazione, diversi ordini di grandezza (che corrispondono a livelli quantitativamente differenti di energia potenziale), per mezzo di un ordine di grandezza medio che corrisponde al livello individuale.

L'individuazione del vivente, differente dall'individuazione fisica, si caratterizza per conservare nell'individuo una quota di preindividuale (e ciò non

---

<sup>18</sup> G. Simondon, *op. cit.*, p. 29.

significa altro che l'equilibrio metastabile non si stabilizza mai definitivamente), che permette ulteriori e molteplici individuazioni: «il vivente serba in sé una permanente attività d'individuazione»<sup>19</sup> e proprio per questa ragione esso non è mai dato in maniera definitiva è ma sempre relativo. La realtà psichica e collettiva del vivente non sono altro che successive individuazioni a partire dalla individuazione del vivente.

Nell'analisi di Simondon centrale è la categoria del preindividuale, ossia quell'indeterminato ricco di potenzialità dal quale la figura individuale fuoriesce – sebbene mai in modo definitivo – assumendo, in successione profili differenti, che traggono l'energia per individuarsi continuamente dall'equilibrio metastabile originario.

Questa realtà preindividuale è stata declinata in vari modi. Per Merleau-Ponty, ad esempio, il preindividuale è identificato con la sensazione; per Vygotskij l'individuazione è di natura eminentemente linguistica. Paolo Virno ne fornisce una lettura in termini di forze produttive (che in parte ricapitola e riunifica le letture di Merleau-Ponty e Vygotskij). L'interpretazione di Virno è di estremo interesse anche se rivisitata al di fuori dell'opposizione popolo-moltitudine in cui, invece, egli la colloca. Il preindividuale «è tanto l'insieme delle forze produttive storicamente definite, quanto la dotazione biologica della specie»<sup>20</sup>.

Ed è proprio su questo particolare terreno – che potremmo assimilare a ciò che Marx definisce come "individuo sociale"<sup>21</sup>, ovvero l'insieme di forze produttive

---

<sup>19</sup> *Ibidem*.

<sup>20</sup> P. Virno, *Postfazione*, in G. Simondon, *op. cit.*, p. 238.

<sup>21</sup> Scrive Marx che è «l'appropriazione della sua produttività generale, la sua comprensione della natura e il dominio su di essa attraverso la sua esistenza di corpo sociale – in una parola, è lo sviluppo dell'individuo sociale che si presenta come il grande pilone di sostegno della produzione e della ricchezza»; alcune pagine dopo chiarisce che i prodotti dell'industria «sono organi del cervello umano creati dalla mano umana;

e relazioni sociali – che s’innesta il modo di produzione che indichiamo con il termine di postfordismo e che possiamo brevemente definire, in termini culturali, come transizione dalla certezza all’occasionalità.

E ciò in un duplice senso. Da un lato, di fronte alla situazione di angoscia e perturbamento che è propria dell’uomo moderno estraneo a ogni luogo, il riparo, secondo la lettura di Paolo Virno, è fornito dalle generiche capacità logico-linguistiche degli individui (dei “molti” nella dizione di Virno):

«*coloro che non si sentono a casa propria, per orientarsi e proteggersi, devono ricorrere ai “luoghi comuni” ossia alle categorie generalissime dell’intelletto linguistico*», essi «*fanno ricorso alle più essenziali categorie dell’intelletto astratto per parare i colpi del caso, per ripararsi dalla contingenza e dall’imprevisto*»<sup>22</sup>.

Il riferimento alle generali strutture logico-linguistiche che sono in parte patrimonio biologico (preindividuale) e in parte frutto delle successive individuazioni richiamano, come già sottolineato, la categoria del *General Intellect* marxiano: «per questa via la soggettività in quanto intelletto individuale e collettivo, “sapere operaio”, viene incorporata al processo di lavoro, e fatta funzionare come controllo interno, esercitato in tempo reale, sulla qualità del prodotto, al fine di azzerare gli scarti e ridurre al minimo i difetti».<sup>23</sup>

---

capacità scientifica oggettivata. Lo sviluppo del capitale fisso mostra fino a quale grado il sapere sociale generale, *knowledge*, è diventato forza produttiva immediata, e quindi le condizioni del processo vitale stesso della società sono passate sotto il controllo del *general intellect*, e rimodellate in conformità ad esso; fino a quale grado le forze produttive sociali sono prodotte, non solo nella forma del sapere, ma come organi immediati della prassi sociale, del processo di vita reale», K. Marx, *Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie*, Dietz Verlag, Berlin 1953, tr. it., *Lineamenti fondamentali della critica dell’economia politica*, La Nuova Italia, Firenze 1997, rispettivamente pp. 401 e 403.

<sup>22</sup> P. Virno, *Grammatica della moltitudine*, DeriveApprodi, Roma 2003, p. 27.

<sup>23</sup> M. Revelli, *Economia e modello sociale ...*, op. cit., pp. 186-7.

Il concetto marxiano ci introduce all'altro senso in cui è possibile leggere il nesso tra preindividuale e postfordismo. Quest'ultimo, infatti, esalta gli elementi cognitivi – il sapere, l'intelligenza – presenti in misura sempre crescente, sia in qualità che in quantità, nel processo produttivo. Nel postfordismo diviene egemonica una forma produttiva che nel fordismo era confinata ai limiti del processo produttivo perché appariva come residuo feudale destinato a essere del tutto riassorbito nel lavoro salariato o caratteristico di sfere della vita sociale ritenute difficilmente penetrabili dai rapporti di produzione capitalistici. Ci riferiamo a quelle forme di lavoro in cui prodotto e produttore sono inseparabili.

Inoltre, l'introduzione della comunicazione e dell'informatica<sup>24</sup> come fattore produttivo di valorizzazione del capitale<sup>25</sup>, se da un lato ha ridotto, grazie alla massiccia innovazione tecnologica, il lavoro meccanico – tipico soprattutto della fabbrica fordista – dall'altro ha accresciuto enormemente l'aspetto comunicativo e relazionale della prestazione lavorativa. È ciò che André Gorz ha definito come lavoro immateriale, ritorno di ciò che sembrava per sempre scomparso perché legato a fasi anteriori – protoindustriali – dello sviluppo della civiltà, «ritorno del *servicium, obsequium* dovuto alla persona del signore nella società tradizionale »<sup>26</sup>. L'enfasi posta sugli aspetti relazionali dell'individuo

---

<sup>24</sup> L'utilizzo di questi innovativi strumenti nel lavoro di fabbrica consiste essenzialmente, come scrivono Bonomi e Rullani, nell'impiego «nel lavoro, di standard, codici, linguaggi formali per la comunicazione con una rete cognitiva ampia, che supera di molto i confini aziendali», A. Bonomi, E. Rullani, *Il capitalismo personale ...*, op. cit., p. 170.

<sup>25</sup> Su questi aspetti cfr., oltre al lavoro di Bonomi e Rullani già citato il volume di C. Marazzi, *Il posto dei calzini. La svolta linguistica dell'economia e i suoi effetti sulla politica*, Bollati Boringhieri, Torino 1999.

<sup>26</sup> A. Gorz, *L'immatériel. Connaissance, valeur et capital*, Éditions Galilée, Paris 2003, tr. it., *L'immateriale. Conoscenza, valore e capitale*, Bollati Boringhieri, Torino 2003, p. 13. Chiarisce ancora Gorz che il lavoro immateriale «si basa innanzi tutto su capacità espressive e cooperative che non si possono insegnare, su una vivacità nella messa in opera dei

sociale implica che il preindividuale diviene immediatamente una merce preziosa, che quell'equilibrio metastabile mai del tutto stabilizzato, fonte di continue individuazioni, da "luogo privato" si trasforma in "luogo pubblico", diventa il prototipo della merce nell'epoca postfordista. Gli aspetti più intimi della vita individuale diventano a vario titolo i pilastri del processo di produzione. Il *savoir-faire*, l'intraprendenza, la disponibilità, la simpatia (virtù che Hobbes ci dice sono o naturali, cioè apprese attraverso l'esperienza, senza alcun metodo, trasmesseci per contagio dalle sfere sociali all'interno delle quali la vita si svolge, oppure sono apprese con metodo attraverso l'istruzione, la cultura, le scienze), in una parola la vita individuale, persino nei suoi aspetti ludici (anche il navigare ozioso in internet) diviene l'oggetto di quella prodigiosa industria informatica (penso alla cosiddetta pubblicità comportamentale oppure alle imprese note come "acchiappa dati") che sotto i nostri occhi sta mutando – con rischi che riusciamo appena a intravedere per la libertà della sfera individuale, ammesso che abbia ancora senso individuarne una – completamente il concetto e il panorama produttivo.

---

saperi che fa parte della cultura quotidiana. È questa una delle grandi differenze tra i lavoratori delle manifatture delle industrie taylorizzate e quelli del postfordismo. I primi diventano operativi solo dopo essere stati spogliati dei saperi, delle capacità e delle abitudini sviluppati nella cultura quotidiana e sottoposti a una divisione parcellare del lavoro. [...] I lavoratori postfordisti, al contrario, devono entrare nel processo di produzione con tutto il bagaglio culturale che hanno acquisito con i giochi, gli sport di squadra, le lotte, le dispute, le attività musicali, teatrali ecc. È in queste attività extralavorative che si sono sviluppate le loro vivacità, la capacità d'improvvisazione, di cooperazione. È il loro sapere vernacolare che l'impresa postfordista mette al lavoro e sfrutta», *op. cit.*, pp. 13-4.

**Cap. II**  
**Riscoprire l'etica nell'economia**  
Isabella MARTUCCI

**Introduzione**

In uno scenario mondiale già oscurato dai rialzi del prezzo del petrolio, dagli affanni dei Paesi industrializzati a mantenere positivi i tassi di crescita del PIL, dai possibili rallentamenti dei Paesi emergenti, pressati da difficoltà interne e internazionali, s'innesta la crisi dei mercati finanziari, a lungo sottovalutata. I mercati finanziari hanno compiuto una scelta ancor più errata di quella relativa alla scommessa sulla new economy che, dopo aver fatto realizzare enormi profitti nel periodo 1997-2000, ha trascinato al ribasso le quotazioni dei titoli del nuovo mercato. Gli errori del recente passato non hanno impedito la sottovalutazione del rischio connesso ai mutui immobiliari e il meccanismo, che ha funzionato perfettamente, fornendo lauti guadagni ai finanzieri d'assalto, subisce un guasto non riparabile e si inceppa definitivamente già nell'agosto del 2007.

Quei mutui cartolarizzati, suddivisi, rimescolati ed elegantemente confezionati in prodotti finanziari derivati vengono venduti e rivenduti, prendono presto il largo e distribuiscono oltreoceano il rischio, disseminando il contagio, ossia l'onere dei crediti in sofferenza, nel mondo intero. La crisi finanziaria coinvolge l'economia reale, in quanto la minore disponibilità liquida del sistema da un lato frena i consumi e dall'altro gli investimenti che, in un clima di generale sfiducia, non sono sostenuti da aspettative positive di profitto. Gli effetti della crisi, dovuta anche all'immobilismo delle Istituzioni, sono devastanti per le componenti più deboli delle società.

Considerando che *servi, lavoratori e operai... rappresentano la parte di gran lunga maggiore di ogni*

*grande società politica e che tutto ciò che fa progredire le condizioni della maggioranza non può essere mai considerato un inconveniente per l'insieme* (Smith, 1776) non si può ritenere che la migliore ricetta per il funzionamento dei sistemi economici sia rinvenibile nel liberismo assoluto o nel controllo totale: occorre saper dosare, combinando insieme, libertà e controllo, profitto ed etica, per percorrere insieme la faticosa strada verso il benessere dell'intera comunità mondiale.

### **L'indissolubile legame tra economia ed etica**

In epoca antica, proprio l'etica, la politica e la religione individuano le regole di comportamento per atti di allocazione delle risorse, produzione, distribuzione e scambio. Platone nella *Res publica* definisce l'economia come il governo della casa o per meglio dire della famiglia che è la pietra basilare, sulla quale erigere l'edificio che conduce al villaggio, alla città, alla nazione. Il filosofo greco descrive anche la sua città ideale e nelle *Leggi* traccia le linee dell'organizzazione economica e sociale di una città fondata sulla famiglia, che è tutelata dallo stato, dotata di una casa e di un appezzamento di terra che non può essere alienato, ma solamente trasmesso per via ereditaria. Viene fatto divieto di possedere oro e argento, che sono destinati esclusivamente agli scambi commerciali con il resto del mondo, di prestare a interesse elevato, di spendere in maniera troppo esosa. Lo Stato provvede, attraverso un sistema fiscale rigido, a far sì che nessuno si arricchisca più del dovuto, in modo tale che viga sempre l'uguaglianza economica di partenza, garantita anche dall'accentramento delle decisioni relative alla produzione e distribuzione delle merci. L'organizzazione della vita sociale ed economica è, pertanto, strettamente connessa e dipendente da quella politica, costituita da



amministratori disinteressati, tesi a realizzare un efficiente governo.

Anche Aristotele afferma che la politica è la struttura architettonica nella quale ciascuno riceve uno spazio atto al perseguimento dei propri fini, considerando che *ciascuno è parte dello Stato e la cura di ciascuna parte deve naturalmente tenere conto della cura del tutto*.

Nell'Etica Nicomachea egli scrive: *"essa (la politica) determina quali scienze sono necessarie nella città e quali ciascuno deve apprendere e fino a che punto. Vediamo, infatti, che anche le scienze più onorate si trovano sotto di essa, come la strategia, l'economia e la retorica ... Il moralmente bello e il giusto, su cui verte la politica, presentano tante differenze e fluttuazioni, che è diffusa l'opinione che essi esistano solo per convenzione, e non per natura"*. Secondo Aristotele ogni uomo, sia che appartenga *alla massa* che alle *persone distinte*, ritiene che il vivere bene o il riuscire coincida con la felicità, anche se non può disconoscersi che per ciascuno la felicità cambia significato in relazione alla situazione in cui ci si trova. Qualsiasi sia il significato attribuitole, il suo perseguimento implica il poter disporre di *beni esteriori*, anche se Aristotele ritiene che la vita tesa *alla ricerca del guadagno è di un genere contro natura*, e, conseguentemente, la ricchezza non è il bene supremo cui tendere. Pur riconoscendo, pertanto, che essa ha valore in quanto necessaria al conseguimento del bene comune, non può intendersi slegata dalle relazioni di giustizia distributiva e commutativa proprie di uomini che vivono in società organizzate. Se la distribuzione della produzione deve avvenire in base al merito, la funzione degli amministratori è il cardine della convivenza civile. La giustizia commutativa rileva nell'atto dello scambio, nel quale è importante determinare quando una transazione sia giusta e, soprattutto, quando il prezzo in

essa stabilito sia giusto. La transazione può definirsi corretta se vi si partecipa volontariamente e al suo interno possono determinarsi vari prezzi compresi tra quello massimo che chi compra è disposto a pagare e il minimo che il venditore è disponibile ad accettare. Aristotele individua nella media armonica dei due valori il giusto prezzo e nella moneta l'elemento cardine delle transazioni, seguendo in ciò la logica pitagorica. Aristotele limita la sua analisi del commercio alla sfera delle attività naturali, quali ad esempio quelle connesse al miglioramento della casa e/o del podere. L'acquisizione di ricchezza fine a se stessa viene ritenuta artificiale in quanto i beni sono utilizzati solo come oggetti di scambio e tale arte è definita crematistica, ossia non tale per natura, ma derivata da una forma di abilità e tecnica. Conseguentemente, Aristotele condanna il prestito a interesse.

Nella Roma antica non si sviluppa un'analisi sui fatti economici paragonabile a quella esperita dai Greci, nonostante l'ampliarsi delle attività economiche connesse all'estensione dell'Impero. La pratica economica romana è desumibile dalla regolamentazione delle attività amministrative che trova la sua massima espressione nel Codice di Giustiniano.

Nell'alto Medioevo esiste tra signori e contadini servi una contrapposizione propria del sistema feudale, che è basato sull'organizzazione gerarchica della proprietà fondiaria; terra e lavoro non sono oggetto di scambio, non hanno mercato e l'attività produttiva, preminentemente agricola e autosufficiente, si svolge nel maniero o, al massimo, attorno a esso e consente la continuità dell'esistenza e la formazione del sovrappiù per il signore.

Non si può parlare dell'analisi economica del Medioevo senza fare riferimento a Tommaso d'Aquino, figura di spicco del dibattito tra le concezioni agostiniano-francescane e aristotelica tra loro contrapposte riguardo

all'interpretazione del rapporto tra ragione e volontà e delle diversità tra uso, proprietà e possesso dei beni. Riprendendo i temi aristotelici relativi al giusto prezzo e alla giustizia commutativa, Tommaso d'Aquino ritiene la proprietà fondamento dell'ordine e della prosperità della società e individua il cittadino virtuoso in colui che amministra con competenza e criterio i propri beni, evitando la ricerca del profitto fine a se stesso, in quanto i frutti della proprietà privata vanno, secondo la teoria evangelica, socializzati.

Queste riflessioni vengono, in un certo senso, superate da altre più rispondenti ai mutamenti della società. Infatti, con il passare del tempo, si formano città nelle aree più densamente popolate e si diffondono le botteghe artigiane; questo insieme di cose segna l'avvio di un'intensa attività commerciale, nasce la figura del mercante indipendente che opera ai margini dell'economia tradizionale, ma che gradualmente trasforma la città medievale da economia di baratto a vero e proprio mercato. Il ruolo del mercante diventa sempre più preponderante grazie alle grandi scoperte territoriali e all'evolversi dei commerci a lunga distanza; sorge il bisogno dei prodotti finiti e l'attività produttiva non è più solamente agricola, ma anche manifatturiera. Nel XVI secolo l'artigiano, che ha la proprietà della bottega e dei mezzi di produzione, diventa piccolo imprenditore, si forma il lavoro domiciliato, quando il mercante fornisce la materia prima, ricevendo il prodotto finito. Successivamente il mercante capitalista acquisisce la proprietà degli strumenti e delle botteghe e gli artigiani cedono l'attività lavorativa; prende corpo così una classe lavoratrice, privata dei mezzi di produzione e del controllo del processo produttivo, che ha il suo unico sostentamento nella cessione del proprio lavoro.

Si è agli albori della società capitalistica che attua la separazione tra proprietà fondiaria e capitale visibile nelle compagnie commerciali del XVII secolo, prototipo

delle moderne società per azioni.

Si fa strada l'idea che prezzi e profitti non siano determinati tanto dal gioco della domanda e dell'offerta, quanto piuttosto dalle condizioni della produzione e, pertanto, le imprese chiedono una maggior libertà d'azione, con uno Stato meno paternalistico e invadente.<sup>27</sup>

Tra la fine del XVII e gli inizi del XVIII secolo, si fa sempre più forte la convinzione che l'azione dell'uomo deve essere libera e che ogni restrizione delle attività economiche vada contro l'interesse della collettività, tanto che si ritiene che l'interesse personale e i comportamenti acquisitivi tendono a creare una società industriosa, sempre alla ricerca del meglio<sup>28</sup>. È ovvio che la realizzazione del profitto è assicurata in un contesto istituzionale che riconosce e garantisce i diritti di proprietà e che sancisce i vincoli contrattuali liberamente sottoscritti. Conseguentemente, in un mondo ove la forza lavoro tende a divenire una merce che viene ceduta per procurarsi i mezzi per sopravvivere, senza che si abbia un controllo del processo produttivo, si riconosce nel fattore lavoro, o quanto meno nella sua gestione, il mezzo per realizzare profitti. Gli scrittori del '700 affermano, pertanto, che le risorse naturali e non naturali diventano merci dotate di *valore di scambio* soltanto dopo che il lavoro le ha trasformate in prodotti aventi *valore d'uso*. Il lavoro comincia a essere suddiviso e lo

---

<sup>27</sup> È il momento storico dell'affermazione dell'individualismo di Hobbes (1588-1679), che sostiene che la società è un animale artificiale, come una macchina le cui ruote sono costituite dai singoli individui e l'esistenza di ciò che per ciascuno è gradevole o meno, porta al contrasto tra bene e male. Si fa strada una nuova concezione dell'uomo che costituirà anche la base della Riforma protestante.

<sup>28</sup> Si fa riferimento all'opera di Mandeville (1705) che nel saggio "La favola delle api: ovvero vizi privati e pubbliche virtù", Boringhieri, Torino 1961, espone il paradosso per il quale i vizi più condannati dalla morale sono quelli che, praticati da tutti, generano il più grande dei beni collettivi.

scambio di merci può essere visto come scambio di lavoro più o meno specializzato in esse incorporato. Il ruolo di determinante di prezzi e di profitto, intendendo quest'ultimo come differenza tra valore dell'output prodotto e degli input impiegati, viene attribuito proprio al lavoro.

Se i fisiocratici definiscono una teoria del capitalismo agrario che nel sec. XVIII costituisce in Francia quasi un'eccezione, Adam Smith in Inghilterra, dove già questo capitalismo è dominante e dove si fa strada la costituzione di quello industriale, elabora la sua teoria sulla Ricchezza delle nazioni. La teoria smithiana, fondata sulla spiegazione newtoniana dell'universo, consente l'affermazione dell'individualismo come virtù etica, dato che ogni soggetto, seguendo nel suo agire le leggi naturali, non può arrecare alcun danno alla collettività. La proprietà privata, infatti, consente all'imprenditore di combinare i mezzi di produzione, la realizzazione di profitti si traduce per i capitalisti in incentivo a risparmiare, l'accumulazione del capitale favorisce la crescita del sistema economico e, tramite il progresso tecnico, la divisione del lavoro rende possibile la produzione su larga scala. Se, quindi, tutto ciò si traduce in un bene per la società, è necessario che le forze di mercato agiscano liberamente e senza alcuna restrizione. Per Smith soggetti razionali e mutuamente disinteressati, interagendo tra loro solo attraverso scambi volontari, realizzano un'organizzazione della produzione e della distribuzione della ricchezza efficiente e mutuamente benefica. Ciò è possibile grazie ad una legge naturale regolatrice: l'interesse personale, la conoscenza dei consumatori dei prezzi e della qualità delle merci, la mobilità delle risorse produttive, limitano la capacità di ogni agente di manovrare il prezzo a proprio piacimento e, quindi, il mercato è il guardiano di se stesso, in grado di autoregolarsi, nel senso che ciascuno dei suoi operatori è governato da una mano invisibile a

perseguire e promuovere un fine che non era nelle sue intenzioni.

Il legame tra etica ed economia, costituito proprio dall'esistenza di questa mano invisibile in grado di conciliare l'interesse personale e l'utilità sociale, diviene meno intenso nell'architettura logica dei marginalisti, che si sviluppa e come risposta all'attacco di Marx al funzionamento del sistema economico elaborato da Smith e Ricardo, e come conseguenza dell'affermarsi del positivismo. Il banditore sostituisce la mano invisibile e l'equilibrio generale (Walras, 1974) è raggiunto attraverso un sistema di equazioni che consentono la simultanea interazione di tutti gli elementi che costituiscono il sistema.

"L'economia positiva... ha avuto l'effetto di far ignorare una gamma di complesse considerazioni etiche... è difficile non accorgersi di quanto venga elusa l'analisi normativa a livello profondo e di quanto sia trascurata l'influenza delle considerazioni di natura etica nella caratterizzazione del comportamento effettivo" (Sen, 2002). Se si ritiene ottima in senso paretiano l'allocatione delle risorse, quando non si può migliorare la posizione di uno senza peggiorare quella di qualcun altro, è evidente che i poveri non possono essere fatti star meglio se non si deve diminuire il lusso dei ricchi (Sen, 2002). Ogni individuo, per compiere azioni mosse dall'interesse personale e tese a conseguire e accrescere l'utilità che è alla base del benessere, deve avere facoltà di agire e, pertanto, deve essere libero. La libertà non è funzionale alla sola facoltà di agire nell'interesse proprio. "Se per esempio dovessero essere eliminate tutte le alternative a eccezione di quella effettivamente scelta, questo non influenzerebbe necessariamente il risultato ottenuto (dato che l'alternativa prescelta può essere tuttora prescelta), ma la persona avrebbe chiaramente meno libertà e questo può essere visto come una perdita di una certa importanza" (Sen, 2002).

L'uomo libero non è solo homo oeconomicus, ma vede e conferma se stesso come colui che domina, nel senso che deve contemporaneamente considerare la soggettività del lavoro e le forme organizzative che esso assume. In quest'ottica il conflitto capitale-lavoro appare artatamente costruito, poiché invero l'uno non può prescindere dall'altro, essendo il primo il frutto del lavoro di chi ci ha preceduto e tutti, esercitando la nostra attività allo stesso banco di lavoro, sia esso manuale o intellettuale, utilizziamo il lavoro altrui e lo miglioriamo a ogni istante.

Se l'economia è la scienza che cerca di individuare regole di comportamento che garantiscano l'efficiente allocazione di risorse scarse che consentono la realizzazione dell'ottimo livello di produzione e conducono a una giusta distribuzione di beni e servizi, atti al soddisfacimento dei bisogni umani, non può consentirsi l'individuazione di regole che invertano l'ordine e vedano l'uomo come mezzo e non come fine dell'attività produttiva.

Solo in questa luce è possibile fornire un'interpretazione corretta del termine globalizzazione, che sia la logica capitalistica, che quella collettivistica, leggono in maniera distorta. Invero, ciascuna delle due correnti di pensiero annulla l'altra e tende a far venir meno il senso vero del lavoro nella complessità delle culture, degli usi e, anche, delle diverse religioni. Va riscoperto il senso dell'essere più che dell'avere, non perché non sia giusto avere, ma, piuttosto, perché, essendo portati ad avere senza essere, si alimenta la povertà.

### **Disuguaglianza e povertà**

Non si può disconoscere che per ridurre la povertà, determinata dall'esclusione sociale, strettamente

connessa alla disuguaglianza, occorre riscoprire il fondamento etico dell'economia. La scienza economica, in quanto scienza sociale, è, allo stesso tempo, teoria positiva e normativa. In effetti, però, l'economia è prevalentemente positiva: si occupa di individuare le cause di un certo fenomeno, quale, ad esempio, la distribuzione delle risorse, e descriverne il funzionamento, senza esprimere giudizi di valore. La formulazione di questi giudizi è propria della teoria normativa e costituisce il fulcro dell'economia del benessere, che, grazie all'apporto della filosofia e dell'etica, individua la linea di demarcazione tra giusto e ingiusto.

La teoria della distribuzione funzionale del reddito assegna a ogni classe sociale un fattore produttivo e ne individua la remunerazione che, per i teorici del marginalismo, deve corrispondere al valore di quanto si è contribuito a produrre, ossia al valore del prodotto marginale fisico del fattore. In tal modo, la distribuzione è efficiente, in quanto chi non partecipa al processo di produzione è escluso anche dalla sua distribuzione, ed è equa, nel senso che ciascuno può legittimamente ed eticamente pretendere in relazione a quanto ha contribuito a produrre. Analizzare il mercato dei fattori della produzione alla stessa stregua di quello delle merci, consente ai teorici del marginalismo di dimostrare che lo scambio volontario, realizzato su quel mercato tra soggetti virtualmente uguali e razionali, si traduce in una distribuzione reciprocamente benefica.

In effetti, una siffatta distribuzione nella realtà non appare equa e dà origine a disuguaglianze, in quanto la ripartizione del prodotto tra i fattori, se piuttosto costante nel lungo periodo, conosce nel breve termine considerevoli oscillazioni, dipendenti non solo dai mutamenti dei prezzi relativi dei fattori, ma anche da fenomeni politici e sociali. Vi è, pertanto, una sostanziale divergenza tra distribuzione funzionale o primaria e



personale o secondaria, in quanto numerose sono le istituzioni dalle società private allo Stato che fra esse si frappongono. Molte differenze sono presenti non solo tra i diversi redditi, ma anche nell'ambito di stesse categorie, è possibile che gli individui percepiscano contemporaneamente redditi diversi.

Le cause delle disuguaglianze nella distribuzione sono individuabili nel livello d'istruzione, da ciascuno conseguito, dall'ambiente sociale in cui nutre e accresce le sue abilità e, quindi, dalla famiglia di origine e dal reddito di cui questa dispone. Mercati finanziari, perfettamente funzionanti, garantirebbero anche a chi non dispone di risorse sufficienti, per conseguire, ad esempio, un buon livello d'istruzione, di ottenere credito. Persone dotate d'identiche preferenze e pari livello di abilità personali potrebbero scegliere lo stesso grado d'istruzione, se non esistessero vincoli di liquidità, ma questo presuppone che tutti possano avere accesso al credito pagando un tasso di interesse uguale. Le aziende di credito, però, valutano il rischio d'insolvenza di chi chiede un prestito e, conseguentemente, tendono a razionare il credito concedendolo solo a coloro che offrono garanzie reali o che sono disposti a pagare tassi d'interesse molto elevati.

L'individuo povero non ha modo di emergere dal suo stato, anche se l'apparato del welfare state ha cercato di coniugare le logiche che presiedono alla crescita economica con quelle dell'equità. Invero, però, sia all'interno dei PVS, che dei paesi industrializzati la crescita si è tradotta in maggiori disuguaglianze, a causa soprattutto della carente azione delle istituzioni, che dovrebbero porre in essere politiche che coniughino crescita e riduzione delle disuguaglianze e delle povertà.

Per conseguire un tale obiettivo occorrerebbe intervenire sull'eterogeneità delle dotazioni di partenza degli individui con effetti redistributivi, o sullo sviluppo dei

talenti tramite accesso al credito. Uno strumento che è stato già utilizzato a tale scopo è quello del microcredito senza garanzie che ha portato nel 1977 alla fondazione, a opera di Muhammad Yunus, il banchiere dei poveri, della Grameen Bank, che, sorta per sostenere le donne povere del Bangladesh, si è diffusa e ha filiali in molti Paesi, anche a sviluppo avanzato, ove esistono forme di povertà, in alcuni casi, assoluta, in altri, relativa, ma soprattutto immateriale, determinata proprio dall'esclusione sociale, tipica delle società più evolute.

Alla base dell'esclusione sociale c'è la carenza e, talvolta, l'impossibilità di trovare lavoro che fa aumentare la disoccupazione, che, a sua volta, dipende dalla crescita del PIL, dalle innovazioni tecnologiche, dall'insufficiente flessibilità del mercato del lavoro e dalla globalizzazione delle economie nazionali. Si può ritenere che, nel breve periodo, la dinamica del prodotto nazionale e quella della tecnologia e dell'organizzazione risultano prevalenti, perché determinano la crescita della produttività. Questo aumento non si verifica per caso, ma è dipendente dalla capacità di rendere economicamente sfruttabili le innovazioni tecnologiche e, quindi, dalla capacità che le unità produttive hanno di incorporarle. Conseguentemente, la disoccupazione sarà connessa all'andamento del rapporto tra ritmo di crescita del PIL e della produttività. Qualora il PIL cresca più rapidamente della produttività, si crea occupazione; se cresce meno rapidamente, si genera disoccupazione; se il tasso di crescita delle due grandezze fosse identico, la disoccupazione non varierebbe, considerando nullo l'incremento della forza lavoro. Non si può trascurare di sottolineare che il tasso di crescita della produttività dipende da diverse variabili, tra le quali anche e soprattutto la velocità di crescita del PIL, che è bassa in Italia e ancor più nel Mezzogiorno, già prima che esplodesse la crisi finanziaria.

## **L'economia italiana e meridionale: alcune note**

La non soddisfacente performance della produzione industriale, degli investimenti, del processo innovativo e, conseguentemente, la perdita di competitività e il calo della produttività dei fattori sono gli elementi che avrebbero determinato il declino dell'economia italiana. In particolare, la riduzione della produttività dei fattori ha interessato tutti i settori dell'economia, anche se è stata più rilevante nell'industria in senso stretto che, dopo l'aumento, pari al 2%, registrato nel decennio 1985-1995, realizza valori negativi nel periodo successivo e un calo dell'1,4% annuo nel quinquennio 2000-2005 (Banca d'Italia, 2007).

Nel 2007 il PIL italiano cresce dell'1,5%, nel 2008 si riduce dell'1,3%, i consumi delle famiglie calano dello 0,8%, gli investimenti fissi lordi del 4% e la situazione peggiora nel 2009 con un PIL che registra un - 5%, i consumi un -1,7% e gli investimenti un -12,1% (Banca d'Italia, 2010). Nella seconda metà del 2009, il quadro congiunturale migliora, cresce il clima di fiducia delle imprese e delle famiglie.

Il 2010 si chiude con un aumento del PIL dell'1,3%, recupero modesto di quanto perduto nel corso della crisi, anche se il valore aggiunto aumenta in tutti i settori e, in particolare, nell'industria in senso stretto, grazie al favorevole andamento del commercio internazionale. Si pensava, perciò, di essere riusciti a ridare fiato all'economia, ma quanto si era sperato in termini di ripresa tra il 2010 e il 2011 cade sotto la scure della speculazione sui titoli del debito pubblico che ci portano ad un passo dal default, dato che un indebitamento come quello italiano non è sostenibile in assenza di crescita dell'economia.

La crisi non concede tregua, il ciclo economico non inverte la tendenza e la recessione aggredisce con forza

la già debole economia italiana. Il PIL diminuisce, nel II trimestre 2012 rispetto al I dello 0,8%, del 2,6% su base annua, peggior performance dalla fine del 2009. La flessione del PIL è addebitabile all'andamento della domanda interna che vi contribuisce per la componente consumo con il -0,7%, per la componente investimenti fissi lordi nella misura del -2,3%, mentre per la componente estera le importazioni diminuiscono dello 0,4% e le esportazioni crescono dello 0,2%. Nel secondo trimestre del 2012, il numero dei disoccupati cresce ancora su base tendenziale (+38,9%, pari a 758.000 unità), portandosi a 2.705.000 unità. Circa la metà dell'aumento della disoccupazione è alimentato dalle persone con almeno 35 anni; volendo entrare più in dettaglio il tasso di disoccupazione del trimestre è pari al 10,5%, in crescita del 2,7% nella componente maschile, del 2,4% in quella femminile e del 6,5% per la fascia d'età 15-24 anni, mentre si attesta al 48% quello relativo alle giovani donne del Sud (ISTAT, 2012).

L'economia meridionale, infatti, già in affanno, da sempre in ritardo di crescita, appare ancor più in rallentamento. Se per un attimo ci si sofferma sui dati, si nota come il divario con il Centro-Nord si allarghi ancor più in termini proprio di occupazione e disoccupazione.

Nell'area meridionale e in riferimento al settore manifatturiero, il valore aggiunto per unità di lavoro è cresciuto nel 2006 del 2,6% contro il 2,2% del Centro-Nord e in misura maggiore rispetto al valore registrato nel settore industriale complessivamente considerato e rispettivamente pari allo 0,8% e all'1,3%. Nello stesso anno, aumenta la produttività media degli addetti meridionali, anche se essa è del 18% inferiore a quella dei lavoratori del Centro-Nord, che, rispetto al Mezzogiorno, ha un maggior tasso di occupazione e una minore quota di lavoro irregolare (Banca d'Italia, 2008). In questo quadro si innesta la crisi del 2008, anno in cui il PIL meridionale flette dell'1,1% poco al disopra rispetto

al Centro-Nord, che, peraltro, registra per il settimo anno consecutivo una crescita superiore (SVIMEZ, 2009).

Le cause del mancato sviluppo dell'area meridionale sono identificabili nello scarso andamento della produttività, derivante non solo da carenze di capitale fisico, ma anche umano e sociale, come da un forte ritardo infrastrutturale. Secondo l'ultimo rapporto CENSIS, tra il 2007 e il 2012, il PIL, in termini reali, si riduce del 5,7% al Centro-Nord e del 10% al Sud che registra anche una perdita di posti di lavoro pari a circa il 60% del totale nazionale. L'irrisolta *questione meridionale* continua ad avvitarsi su se stessa, tanto che il ritardo in termini di sviluppo delle Regioni del Sud d'Italia si aggrava e il divario da Centro-Nord si amplia, nonostante i dispendiosi interventi realizzati. Nel tempo, si è cercato di applicare all'economia meridionale tutte le indicazioni scaturenti dall'attenta riflessione teorica sullo sviluppo regionale. Dall'intervento straordinario, Cassa per il Mezzogiorno (1950-1984), dallo sviluppo industriale a quello sostenibile, costruendo un'Europa delle regioni (Fondi strutturali, con programmazioni quinquennali dal 1989 al 2013), al raccordo tra la programmazione nazionale DPEF e la pianificazione territoriale, dalla programmazione negoziata, con l'istituzione dei patti territoriali (1997), ai Progetti integrati territoriali, si è via, via data sempre più rilevanza alla dimensione locale, quale motore di sviluppo. L'insieme degli interventi non ha sortito gli effetti sperati, l'Italia continua a essere caratterizzata da uno sviluppo duale e le disuguaglianze, come si rileva dall'indagine sui bilanci delle famiglie italiane (Banca d'Italia, 2012), non accennano ad attenuarsi. Nell'arco temporale 1991-2010, infatti, il reddito equivalente, ossia l'indicatore che considera la dimensione e composizione dei nuclei familiari, registra, in termini reali, un aumento del 17,2% al Centro, del 10,1% al Nord e una riduzione del 2,6% al Sud. La disuguaglianza

tra la popolazione italiana è anche certificata dagli ultimi dati forniti dall'ISTAT che rilevano come risiedono nel Mezzogiorno i due terzi del totale degli inattivi, ossia di coloro che sono disponibili a lavorare, ma formulano aspettative negative di trovarlo e, quindi, non lo cercano.

### **Conclusioni**

Dall'analisi condotta emerge che la condizione di povertà degli individui è fortemente determinata dalla mancanza di lavoro e dalla sottoccupazione. Dall'indagine della Banca d'Italia sui bilanci familiari, si evince che il 7% delle persone povere appartiene a famiglie senza percettori di reddito da lavoro o da pensione e in quelle con prevalenza di lavoratori atipici l'incidenza delle povertà è del 47%. Nonostante tutte le risorse dispiegate nel welfare state, l'Italia non dispone di strumenti assistenziali che possano garantire il raggiungimento di uno standard minimo di reddito o di consumo, ove redditi da lavoro e trasferimenti pubblici a essi collegati risultino insufficienti.

Occorre ripensare alla politica sociale attuando riforme di ampia portata che non siano contingenti, nel senso che anche i pochi interventi posti in essere per contrastare la diffusione della povertà nella crisi attuale, non risolvono il problema.

Per molto tempo si è ritenuto che solo l'esistenza di disuguaglianze possa favorire la crescita economica, in quanto, in un mondo egualitario, non vi sarebbe incentivo all'azione individuale. La globalizzazione, però, pur aumentando, in una certa misura, le disuguaglianze, non ha portato sostanziali modifiche nei tassi di crescita e, anzi, recentemente, l'assenza di regole di comportamento o, almeno, la loro carenza, ha determinato rallentamenti nella dinamica del PIL anche dei Paesi industrializzati. La povertà non nasce e si cementa solo nei PVS, ma si diffonde anche nelle ricche

realtà urbane occidentali, a dimostrare che forse è tempo che si riscopra l'esistenza di complementarità e non di antagonismo tra etica ed efficienza. È, infatti, possibile che, in determinate situazioni, l'uguaglianza possa favorire la crescita, mettendo in condizione ciascuno di contribuirvi. E' questo il ruolo del microcredito nella lotta alla povertà ed è necessario che venga attuato anche nei Paesi a economia avanzata, ove il maggior sostegno all'iniziativa privata consentirebbe, nell'ottica della solidarietà e della cooperazione, il raggiungimento di un più elevato livello di benessere anche per le collettività dei PVS.

### **Bibliografia**

- Banca d'Italia (2007), Relazione Annuale sul 2006, Roma
- Banca d'Italia (2008), Relazione Annuale sul 2007, Roma.
- Banca d'Italia (2010), Relazione Annuale sul 2009, Roma.
- Banca d'Italia (2012), Suppl. al Bollettino statistico, I bilanci delle famiglie italiane nell'anno 2010, Roma.
- CENSIS (2013), La crisi sociale del Mezzogiorno, Roma.
- ISTAT (2013), Disoccupati, inattivi, sottoccupati, Roma.
- Sen A. (2002), Etica ed economia, Laterza, Bari.
- Smith A. (1776), La Ricchezza delle nazioni, ed. it. 1948, Torino, UTET.
- Svimez (2009), Rapporto 2009 sull'economia del Mezzogiorno, il Mulino, Bologna.
- Walras L. (1974), Elementi di economia politica pura, UTET, Torino.

### **Cap. III**

#### **Potere, democrazia, diritto all'infunzionalità**

Augusto PONZIO

La parola "potere" è come la "virtus" aristotelica: significa potenzialità, capacità, attitudine, essere in grado.

Relativamente al mondo umano, al mondo storico-sociale, il potere si decide nell'atto, nella scelta, nell'azione come "passo" ("fare o non fare quel certo passo") come responsabilità, nel senso di responsività in un contesto determinato, nel posto spazio-temporalmente occupato in maniera insostituibile nell'unicità del proprio posto nel mondo.

La responsabilità dell'atto come passo sta nella unicità del soggetto che lo compie, nella sua singolarità, non intercambiabilità, nella non delegabilità di tale responsabilità. Il non poter essere sostituito in essa, fino all'abnegazione, fino al sostituirsi all'altro - lui, l'insostituibile, solo lui, dal suo posto, può farlo, nessun altro - affermando, come osserva Lévinas in una sezione dedicata al tema della "sostituzione", proprio nel sostituirsi ad altri, la propria unicità. La sostituzione all'altro, fino al sacrificio, dice Bachtin è possibile solo dalla propria "centralità responsabile" si rende così "centralità sacrificata". Stiamo facendo riferimento al libro di Emmanuel Lévinas del 1974, *Altrimenti che essere* (Milano, Jaca Book, 1990), e a un saggio di Michail Bachtin rimasto inedito fino al 1986, *Per una filosofia dell'atto responsabile* (Lecce, Pensa Multimedia, 2010).

Ogni rappresentanza, ogni ruolo determinato, con la sua responsabilità determinata, speciale, non abolisce, ma semplicemente specializza questo potere decisionale di singolo, di unico, d'insostituibile, con la sua responsabilità assoluta, una responsabilità senza delimitazioni e garanzie, senza alibi. Staccata da tale responsabilità assoluta, la responsabilità speciale, come



accade spesso, particolarmente nella responsabilità "politica" – "politica" in senso ampio, come esercizio del potere pubblico, in ogni sua forma, in ogni tipo di espressione di "autorità" sociale –, perde di senso, diviene puramente formale, esteriore, una responsabilità tecnica.

Diventa semplice rappresentanza di un ruolo, semplice esecuzione tecnica, l'atto, come attività puramente "tecnica", diviene *impostura*: non più atto responsabile, precisa Bachtin ma agire tecnico. Bachtin caratterizza la crisi contemporanea dei valori come crisi dell'atto, ivi compreso l'atto di parola, che è divenuto azione tecnica. Individua tale crisi, nella separazione fra l'atto, ivi compreso l'atto di parola, il dire come incontro di parole, e il suo prodotto, il detto, che in tal modo perde di senso.

Il senso è conferito dall'atto responsabile che esprime, nell'agire stesso, nel dire stesso, nella sua significatività, più che nel detto, nel significato, l'unicità dell'esistere al mondo senza alibi.

L'impostura è usurpazione del potere, qualsiasi esso sia, in qualsiasi suo esercizio, che è sempre nei confronti dell'altro, in un rapporto irreversibile, espressione di "autorità", che invece, qui, nell'usurpazione, diviene autoritarismo: dell'autorità rimane l'aspetto formale, tecnico, rimane, l'esecuzione, la posa, la postura: nell'impostura, la responsabilità usa il potere usurpato come giustificazione, come garanzia, come scappatoia, come alibi.

Tutto questo va tenuto in considerazione quando si considera il rapporto educazione-potere, educazione-autorità.

C'è un rapporto molto stretto, nel parlare comune odierno, tra "autorità", "potere", "democrazia" che coinvolge certamente anche l'"educazione". L'educazione all'autorità, l'educazione al potere, nel senso suddetto, inevitabilmente implica, nei luoghi comuni del discorso,

“educazione alla democrazia”: è, generalmente quello che s’intende (è il titolo di uno dei nostri indirizzi nella scuola di Dottorato in Scienze delle relazioni umane) per “educazione alla politica.

“Che cos’è la democrazia?”. Non è una domanda “fuori luogo”, quando si parla di “educazione” e di “potere. Ma è una domanda che è mal posta quando cade nei luoghi battuti dal discorso e dall’ordine del discorso. Che cos’è la democrazia? Che cos’è il tempo? Che cos’è l’Altro? Che cos’è la vita?

Fra democrazia, tempo e Altro, fra democrazia e vita, intercorre una relazione molto stretta. E – guarda caso – né della democrazia né del tempo né dell’Altro né della vita si può rispondere alla domanda “Che cos’è?”. Jean-Paul Sartre ha scritto una serie di saggi, che poi sono stati raccolti in un volume intitolato *Qu’est-ce que la littérature?* Ciò nonostante, non è in questa raccolta che riesce a dirci della letteratura e della scrittura letteraria, ma in un altro libro intitolato *Les mots*, dove effettivamente vediamo come funziona la scrittura letteraria, e non perché qualcuno ci dica che cos’è.

La democrazia è soggetta a processi di sostanzializzazione, di ontologizzazione e di reificazione quando normalmente, nei luoghi ordinari, si parla della sua “difesa”. Risulta essere qualcosa che si possiede, qualcosa da difendere con tutti i mezzi necessari: “difesa della democrazia”. Che la democrazia sia una nostra prerogativa e che si debba difenderla è un paradosso. Lo si vede dal fatto che “per difenderla”, e spesso si aggiunge: “con tutti i mezzi necessari”, si assumono comportamenti e si prendono decisioni che non sono affatto di ordine democratico. La democrazia non è una prerogativa personale, o di gruppo, o di associazione, o di movimento, o di partito, tanto meno nazionale. Non è neppure una prerogativa culturale. Non è un’idealità. Assolutamente non è una prerogativa dell’Occidente.

La stessa distinzione Occidente/Oriente è un luogo

comune, uno stereotipo, del discorso occidentale. L'Oriente fa parte del discorso occidentale e dunque ricade nella logica binaria della contrapposizione, polo positivo e polo negativo. La stessa logica binaria che troviamo dappertutto nelle "scienze umane", persino nella fonologia, che pur avendo a che fare con semplici tratti distintivi privi di significato e in cui dunque non dovrebbero esserci termini negativi e termini positivi, fa pur sempre parte di una linguistica che pretende di occuparsi della parola trasformandola in un rapporto dicotomico e conflittuale.

La democrazia non ha nulla a che fare con il colore, né politico né della pelle. Ogni riferimento a Obama – secondo quanto di lui, nei luoghi comuni del Discorso, oggi suscita soprattutto grande interesse e aspettativa – è puramente casuale. La democrazia non può essere garantita da un colore, non è una faccenda di genere e neppure di appartenenza. Alla Casa Bianca il colore nero c'era già, "indossato", per giunta da una donna, e non credo che si possa dire che ci fosse maggiore democrazia soltanto per il fatto che c'era "una donna nera".

Non credo neppure che sia opportuno riesumare un'altra dicotomia, quella fra un Occidente in cui domina l'individuo e un Oriente, un mondo asiatico, in cui domina la comunità: l'individualismo occidentale e il comunitarismo orientale. D'altra parte, l'individuo è pur sempre l'esponente di un genere e di un collettivo, di un "in generale", di un insieme. Occorre inventare un'altra parola per dire "il singolo", una parola da contrapporre a "ognuno", e dire "ciascuno": ciascuno, il singolo, unico, fuori genere, o *sui generis*. L'individuo fa parte di un collettivo, fa parte di un insieme, e dunque necessariamente è comunitario. Sta già dentro una comunità, perché è un esemplare indifferenziato e omologato di un insieme. Del resto, in Occidente il termine "comunità" ha avuto grande fortuna, una fortuna che si chiama Comunità Europea. E nella Germania

nazista *Gemeinschaft*, comunità, prese il sopravvento su *Gesellschaft*, società. Ferdinand Tönnies scrisse un libro intitolato *Gemeinschaft und Gesellschaft* (1887 e 1935, *Gemeinschaft und Gesellschaft*, trad. it. di G. Giordano, Milano, Edizioni di Comunità, 1963, 1979) che nella Germania nazista ebbe molto successo.

Quando si parla di democrazia, occorre tenere in considerazione l'elemento della globalizzazione. Hitler aveva proposto ciò che chiamava "nazionalsocialismo". Oggi andrebbe bene "globalsocialismo". "Nazionalsocialismo" era una costruzione non corrispondente alle parole impiegate, il cui contenuto in quel momento doveva essere accettato semplicemente perché la parola "funzionava". C'era già in circolazione "socialdemocrazia". Al posto di nazionalsocialismo e socialdemocrazia, certamente meglio adeguati ai luoghi del discorso odierno sarebbero "globalsocialismo" o "globaldemocrazia". In realtà, si tratta di "globalcapitalismo", ovvero di un capitalismo particolare incentrato sul controllo della comunicazione, dove la comunicazione diventa produzione. Quando si parla di controllo della comunicazione non si fa semplicemente riferimento al controllo sui mass media, televisione o carta stampata. Il controllo fondamentale è quello su altre vie della comunicazione, come i gasdotti, gli oleodotti, e altre "condutture" energetiche, ed anche la circolazione del denaro, i flussi del denaro.

È importante sul piano educativo, per una "educazione alla politica" ribadire che la democrazia non è il governo della maggioranza, altrimenti dovremmo chiamarla diversamente. Per esempio, in rapporto a "oligarchia", potremmo chiamarla "poligarchia". Come parola originaria, democrazia vuol dire libertà della parola, ascolto dell'altro, della parola dell'altro. Tutte le volte che qualcuno si arroga la democrazia - intendendo: abbiamo la democrazia e la esportiamo pure - c'è appunto arroganza, ed espunzione dell'altro: c'è

l'affermazione dei "diritti umani", ma l'esclusione dei "diritti altrui" (Lévinas).

Anche nel dichiararsi democratici, in qualsiasi esercizio del potere, c'è arroganza. La democrazia non è prerogativa di un individuo o di un gruppo o di un partito o di un'associazione. Tantomeno di una nazione. Nella rivendicazione della democrazia c'è arroganza. Sull'aggettivo "democratico" si possono fare le stesse considerazioni che si possono fare sull'aggettivo "umile". Non si può dire "Io sono umile", perché nel momento stesso in cui lo si dice, la propria umiltà viene messa in discussione. Nessuno può vantare la propria umiltà. L'umiltà si mostra. *Humilitas, humanitas, humus* sono parole collegate riguardo all'umanità e all'umano.

La democrazia non consiste neppure nel nostro essere tutti appartenenti allo stesso e più grande genere, "il genere umano", comprensivo di tutti "i nostri simili", risultato di un processo di assimilazione (fagocitazione e digestione dell'altro). Sotto il nome di "umano" si commettono cose atroci. Ci sono "aiuti umanitari" e "interventi militari umanitari", all'ordine del giorno, sono "le guerre umanitarie".

"Io sono umile", "Io sono democratico". Diceva Sören Kierkegaard: "Non dirò che sono un cristiano. Non posso dirlo". E faceva il mestiere del pastore. Dire "Io sono cristiano" è una bella pretesa. Torna il verbo essere e di nuovo torna la dichiarazione di "che cos'è", "che cosa sono", "chi sono". Meglio sarebbe dire "mi piacerebbe tanto" oppure "ci provo", "cerco". Marx disse una volta ridendo "posso dire una cosa soltanto, che non sono marxista" (Hans M. Enzensberger, *Colloqui con Marx ed Engels*, Einaudi, Torino 1977, p. 456).

Ciò che anche mi disturba, nei discorsi sulla democrazia, è la gara a chi per primo abbia inventato la democrazia. Rientra sempre nel discorso genealogico. È bravo Luciano Canfora, anche se ogni tanto deve realizzare qualcosa che scompigli e scuota, come quando

afferma: "Non i greci, ma i persiani hanno inventato la democrazia. Lo sappiamo da Erodoto, Erodoto. Adesso ve lo dimostro!". Non sono letteralmente parole sue. Gli faccio il verso. Parodia, ironia impolemica...

Ma della democrazia e dell'esercizio del potere come atto responsabile e responsivo e non come impostura qualcosa sappiamo, se possiamo dire "Questa non è democrazia". Nessuno di noi può dare la definizione di vita o dire che cos'è la vita. Però possiamo usare, e usiamo, l'espressione "Non è vita questa vita!". E sappiamo bene che non è vita questa vita. Allo stesso modo, possiamo dire "Questa non è democrazia". Allora, parafrasando il *livre à venir* di Mallarmé, potremmo parlare di "la democrazia a venire". Questo potremmo dire.

Questa forma sociale, il sistema capitalistico, basata sulla realtà del lavoro libero e sull'ideologia del libero scambio, mette in moto meccanismi d'individualizzazione e di affermazione dell'identità, che trovano nelle sue stesse basi i propri presupposti, quali l'appartenenza, la capacità decisionale, la libertà, la responsabilità, la possibilità di essere artefice del proprio destino. La soggettività, a livello individuale e collettivo viene esaltata e lusingata. Ma, in quanto il lavoro libero è lavoro astratto, quantificato, indifferente, subalterno alla produzione di valore di scambio e funzionale alla riproduzione ampliata del meccanismo stesso della produzione, la forma sociale su cui esso si basa mortifica la soggettività, tanto più quanto maggiormente si concretizza e si estendono l'indifferenza dei rapporti sociali che la caratterizzano, la competizione. la disoccupazione strutturale, mettendo in moto processi di alienazione, de-identificazione, sradicamento, espropriazione, omologazione, sempre maggiori quanto più il capitale si sviluppa. Ciò genera una ricerca parossistica dell'identità.

Questo parossismo dell'identità, che la differenzia-

indifferenza di questa forma sociale produce, è sempre più realizzata come negazione dell'altro, dell'altro da sé e dell'altro di sé, di cui l'affermazione dell'identità richiede il sacrificio. Paradossalmente, si reagisce alla negazione dell'alterità prodotta dall'omologazione del mercato capitalistico e dall'indifferenza dei suoi rapporti sociali, basati sul lavoro astratto, attraverso una rivendicazione d'identità che è essa stessa, come differenza indifferente, negazione dell'alterità.

Una dimensione altra rispetto alla concezione del mondo, e al suo ordine del discorso si delinea guardando a una riorganizzazione del sociale in cui la differenza come identità individuale o collettiva non si illuda di poter escludere la *differenza come alterità*; in cui si affermi il *diritto all'infunzionalità*, al valere per sé di ciascuno, come fine a se stesso; in cui "non è più il tempo di lavoro, ma il tempo disponibile la misura della ricchezza sociale" (Marx, *Lineamenti di critica dell'economia politica*, 1857-58, Firenze, la Nuova Italia, vol. II: 405), il tempo disponibile per l'alterità propria e altrui.

Il *diritto alla vita*, fino a quando non lo si colleghi saldamente con il *diritto all'infunzionalità*, resta dentro a una visione dell'uomo come mezzo, ridotto a capitale che bisogna valorizzare "per tutta la durata della vita attiva", come si esprimono i documenti programmatici della Commissione Europea, cioè capace di essere produttiva della riproduzione di questo sistema di produzione.

L'umano non è una risorsa, perché non è un mezzo, non ha valore strumentale: è *un fine*. Attribuirgli la funzione strumentale d'incremento della "competitività globale" sul mercato mondiale è già di per se stesso svilente, ma lo diventa ancora di più quando di ciò si fa l'obiettivo dell'istruzione e della formazione.

Nel mondo odierno della *comunicazione-produzione* (la cosiddetta "globalizzazione" è la pervasività a livello mondiale della comunicazione diventata, in questa fase del sistema di produzione capitalistico,

componente fondamentale di tutte e tre le fasi – produzione, scambio, consumo – del ciclo produttivo), in cui sviluppo, efficienza, competitività (fino all'*extrema ratio* della guerra) sono i valori fondamentali, il *diritto all'infunzionalità* assume un carattere sovversivo (rinvio a *Globalizzazione e infunzionalità*, Athanor. XVIII, nuova serie, 11, 2008-09, a cura di A. Ponzio, Roma, Meltemi 2009; A. Ponzio, *Elogio dell'infunzionale*, Milano, Mimesis, 2004; A. Ponzio, Fuori luogo. *L'esorbitante nella riproduzione dell'identico*, Roma, Meltemi 2007).

Chiamare il "portatore di handicap" "diversamente abile" è un eufemismo pietoso, una ipocrisia, ma soprattutto è l'espressione della sicurezza del proprio essere "abile" (abile-e- arruolato, pronto per la guerra). "Diversamente disabile", si dovrebbe dire, essendo tale ciascuno. Ciascuno lo sa: nei rapporti di non indifferenza di ciascuno con ciascuno – nei rapporti "privati", privati di tutto, in quei rapporti senza gli alibi che, nei rapporti pubblici di ognuno con ognuno, delimitano la responsabilità e garantiscono l'identità –, ciascuno ha a cuore la singolarità, la singolarità di sé, la singolarità dell'altro nella sua infunzionalità. Ciascuno qui vuole che l'affetto dell'altro verso di lui sia "per niente", non sia rivolto a qualche sua abilità, capacità, funzione, ma alla sua singolarità, a lui come fine e non come mezzo (altrimenti lo giudica "interessato" e "non vero": amicizia interessata, amore interessato): ciascuno conosce dunque l'importanza del diritto all'infunzionalità, il diritto alla disabilità, il diritto di essere valore in sé, di avere un senso per sé.

Con la liberazione dal lavoro indifferente, attualmente, finché dura il sistema capitalistico, nella forma di *disoccupazione strutturale*, con la demercificazione della tradizionale "emigrazione", nella forma attuale del fenomeno dilagante della *migrazione*, irriducibile a quello "assorbibile" e funzionale della "emigrazione", e con l'incremento della necessità di



*occupazioni socialmente utili* dedicate all'alterità infunzionale, l'odierna comunicazione-produzione apre essa stessa, suo malgrado, spazi sempre maggiori all'infunzionale.

*L'infunzionale è l'umano.* E tuttavia i "diritti dell'uomo" non contemplan il diritto all'infunzionalità. E esso fuoriesce dall'umanesimo dell'identità. Ed è a fondamento di tutti i diritti dell'alterità. Da questo diritto l'educazione alla politica, all'esercizio del potere, come atto responsabile e responsivo – come rispondere non semplicemente di sé ma come rispondere anche dell'altro e all'altro –, all'esercizio dell'autorità, che non divenga usurpazione e impostura, non può prescindere.



**II parte**

**LA POLITICA PARTECIPATA**



## **Cap. I**

### **Pratiche educative di partecipazione e consapevolezza politica. Il caso della web radio antimafia Kreattiva**

Nicola ANDRIANI

#### **Partecipazione "al limite"**

Con decisione del Parlamento Europeo e del Consiglio, su proposta dalla Commissione, il 2013 è stato ufficialmente proclamato "Anno europeo dei cittadini".

Se l'obiettivo generale dell'Anno europeo dei cittadini è quello di rafforzare la consapevolezza e la conoscenza dei diritti e delle responsabilità connessi alla cittadinanza dell'Unione, al fine di permettere agli stessi di esercitare pienamente il proprio diritto di circolare e di soggiornare liberamente in un altro Stato membro (ad esempio, come studenti, lavoratori, persone in cerca di lavoro, volontari, consumatori, imprenditori, giovani o cittadini dell'Unione, degli altri diritti connessi alla cittadinanza dell'Unione, questa capacità di esercitare cittadinanza passa attraverso gli spazi della partecipazione.

Scrive Mortari: "la partecipazione politica è essenziale perché si costruisca civiltà [...]. Della partecipazione politica c'è una necessità plurale e una necessità singolare: plurale perché nessuna comunità può esistere senza che i suoi membri s'impegnino a darle forma; singolare perché la pratica politica conferisce senso all'esistenza"<sup>29</sup>.

Sarebbe utile pertanto chiedersi qual è lo stato della partecipazione politica in Italia e, più che analizzare

---

<sup>29</sup> L. Mortari, *Educare alla cittadinanza partecipata*, B. Mondadori, Torino-Milano 2008, p. 7.

le cause di una "caduta libera"<sup>30</sup>, quali sono gli spazi d'azione e di educazione da mettere in campo per arrestare questo fenomeno, o meglio, per promuovere un esercizio consapevole e, magari, appassionato, di partecipazione politica.

C'è un vecchio adagio che recita "fino a qui tutto bene, il problema non è la caduta, ma l'atterraggio"<sup>31</sup>, e difatti viviamo da decenni una trasformazione dello spazio pubblico caratterizzata dall'indebolimento dei corpi intermedi, dallo sfilacciamento del tessuto sociale e dall'impoverimento oltre che dall'imbarbarimento del dibattito pubblico.

La crisi del principio classico di democrazia, a partire dai sempre più alti tassi di disaffezione e sempre più bassi dati di affluenza alle urne, è una crisi di rappresentanza, dovuta sia a una crisi di fiducia che di trasparenza.

In un articolo sul *Corriere della Sera*, Danilo Taino tracciava le linee dell'era della trasparenza<sup>32</sup>, quale può essere quella che viviamo, nel momento in cui è molto più facile accedere e richiedere informazioni utili al pubblico per un rapporto diretto, democratico ed efficiente con lo Stato di appartenenza: egli presenta una "trasparenza pragmatica, che democratizza istituzioni, apparati dello Stato, imprese, mercati, che limita la corruzione e favorisce la partecipazione. È quella buona. E c'è una trasparenza ideologica maligna, che sta

---

<sup>30</sup> Analizzando anche solo semplicemente i dati dell'affluenza al voto e il grado di disaffezione dalla Politica in Italia, in particolare facendo riferimento al cap. 6 del Rapporto BES 2013 dell'Istat, <http://www.istat.it/it/archivio/84348>.

<sup>31</sup> Utilizzato come incipit del film 'L'odio' (*La Haine*, di Mathieu Kassovitz, 1995), ambientato nel contesto difficile della banlieu parigina; così come per avere uno spaccato romanizzato dello scenario italiano contemporaneo raffigurato nella sua Capitale, tra declino e speranza, si segnala 'La Grande Bellezza' (di Paolo Sorrentino, 2013).

<sup>32</sup> <http://lettura.corriere.it/debates/trasparenza-l%E2%80%99ultima-opportunita-della-democrazia/>.

diventando norma culturale della nostra civiltà, una *forza sistemica* che crea una società pornografica, esibizionista e controllata”.

In questo contesto la domanda di trasparenza “è una domanda che cresce ogni giorno, vista come forma di controllo dal basso capace di svelare e quindi limitare gli abusi di potere e la corruzione”<sup>33</sup>, eppure in Italia questa domanda non ha ancora trovato risposta e il caso italiano “illustra una caratteristica fondamentale della complessa battaglia per la trasparenza: la politica e il potere ne parlano continuamente, ma spesso preferiscono l’opacità; oppure la trasparenza la intendono rovesciata, non dal basso verso l’alto, ma per controllare la società, in fondo non diversamente da come faceva la Stasi nella Germania dell’Est, chiusa in una fortezza impenetrabile mentre imponeva finestre spalancate ai cittadini.”<sup>34</sup>

C’è infatti una domanda di *governance* che guarda alla trasparenza e alla partecipazione, ritrovando un forte legame tra la democrazia elettiva e quella deliberativa/partecipativa, quando qualsiasi forma di movimento che nasce dal basso ha bisogno di trovare la sua sintesi nell’incontro con un referente politico, ed entrambe vanno fatte risalire a una progettualità e a un esempio di responsabilità da realizzarsi maggiormente in un momento di vuoto etico, perché, come scrive Piero Bertolini, “proprio nella mancanza di responsabilità è da cercare il motivo conduttore generale della crisi dell’uomo e della società di oggi: l’uomo contemporaneo non ha più il coraggio di essere veramente se stesso”<sup>35</sup>.

Possiamo dire di assistere a una società *adiaforica*<sup>36</sup>, quella che manca di punti di riferimento certi

---

<sup>33</sup> *Ibidem.*

<sup>34</sup> *Ibidem.*

<sup>35</sup> P. Bertolini, *L'esistere pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1988, p. 116.

<sup>36</sup> Cfr. Z. Bauman, *Le sfide dell'etica*, Feltrinelli, Milano 1996.

e si trasforma in un vuoto etico (indifferente al problema del bene e del male) e che riduce le responsabilità etiche a questioni tecniche, corrispondenti a un'identità adiaforica, nel momento in cui il giovane incontra delle difficoltà nell'avere dei punti di riferimento saldi e nell'intenzionare, nel dare un senso, al cammino nel contesto in cui vive, come spesso accade nell'età adolescente.

Nell'evento educativo, che si realizza come irreversibile, Bertolini richiama nuovamente come, a livello metodologico-prassico, un orientamento intenzionale dell'irreversibilità si traduce in un richiamo "al concetto di *responsabilità* come a uno dei capisaldi della *competenza pedagogica*"<sup>37</sup>.

### **Riflettere pedagogicamente**

La riflessione pedagogica, nel seguire la sua tensione utopica, manifesta, da un lato, una sua *pars destruens*, avviando una puntuale lettura, revisione e interpretazione critica della realtà; dall'altra rivela la sua *pars construens*, impegnandosi in una continua progettualità, "da un lato, produce un'analisi del presente volta a far emergere le contraddizioni della realtà esistente. Dall'altro lato, prefigura possibili percorsi di trasformazione dell'esistente, proiettandoli idealmente su luoghi e mondi nuovi"<sup>38</sup>.

È assodato che l'educazione stessa si trovi di fronte ad uno scenario nuovo e radicalmente diverso rispetto a quello che ha fatto da sfondo alla sua riflessione e al suo statuto epistemologico: quello della società complessa e della società pluralistica e multiculturale, quello della mondializzazione del mercato e della globalizzazione dei

---

<sup>37</sup> P. Bertolini, *op. cit.*, 1988, 152.

<sup>38</sup> F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari 2001, p. 57.



rapporti e della comunicazione, quello della società della conoscenza e dell'informazione, quello dei *nonluoghi*<sup>39</sup>.

Rispetto alle sue tradizionali funzioni, il cambiamento principale che possiamo accertare è anche quello di un'apertura ai processi *bottom-up*: le dinamiche sottese ai cambiamenti hanno accresciuto le opportunità di accedere all'informazione e al sapere, aumentando la facilità con cui è possibile scambiarsi idee e opinioni, esprimere una propria posizione rispetto a determinate *issue*.

L'avvento delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione origina spinte contrastanti: moltiplica le opportunità di apprendimento, d'informazione e di formazione ma può creare di nuove forme di analfabetismo e generare consumo passivo, omologazione culturale, relativismo etico.

Non va sottovalutato, in questa nuova configurazione del sapere, il rischio di vedere le agenzie formative stesse, nella corsa agli obiettivi e ai risultati piuttosto che alle competenze, non rispondere a quelle urgenze presentate da Orefice quando scrive "il Villaggio globale richiede ai sistemi di formazione di fare la loro parte, [...] di facilitare la piena realizzazione delle potenzialità umane, soprattutto dei più svantaggiati, per garantire la piena comprensione e comunicazione tra le diversità individuali e quelle collettive"<sup>40</sup>. Per "liberare la Terra dai guasti di un'antropizzazione inquinante e distruttiva dei suoi delicati equilibri"<sup>41</sup> è fondamentale guardare alla scuola e al suo sguardo pedagogico per tendere a condizioni di vita migliori, quello sguardo ancora più necessario negli anni della formazione

---

<sup>39</sup> Cfr. M. Augé, *Nonluoghi. Introduzione a un'antropologia della surmodernità*, Elèuthera, Milano 2009.

<sup>40</sup> P. Orefice, "Educazione e società: ruolo e funzioni della pedagogia sociale" in V. Sarracino e M. Striano (a cura di), *La pedagogia sociale. Prospettive di indagine*, Edizioni ETS, Pisa 2001, p. 216.

<sup>41</sup> *Ibidem*.

scolastica, che deve rispondere alle conseguenze di una società neoliberista e che schiaccia i tempi dell'educazione su quelli dell'istruzione e quelli della crescita nel raggiungimento degli obiettivi dell'*adulità*, come scrive Frabboni: "questa società inginocchiata al totem dell'economia, al tandem produzione-consumo. Questo dio maggiore mette nel motore dell'infanzia e dell'adolescenza la voglia di accelerare-velocizzare i tempi delle stagioni della vita. [...] questa corsa senza respiro verso l'*adulità* crea nei ragazzi sradicamento esistenziale, emozioni negative, squilibri e conflitti nei propri vissuti quotidiani"<sup>42</sup>.

Guardando infatti alle pratiche formative istituzionali e familiari che a partire dal medioevo e nel corso della modernità hanno trasformato l'idea di bambino e adolescente, ritroviamo un filo storico che pone in continuità l'*aetas infirma* con cui erano detti i ragazzi a partire dal Quattrocento e l'idea di *fragilità* con cui vengono detti i ragazzi del terzo millennio; nel concetto di *crisi adolescenziale* caratterizzante la condizione giovanile della nostra epoca rintracciamo un pregiudizio delle agenzie comunicative e formative nel delineare<sup>43</sup> un'età di passaggio e di avvicinamento alla vita adulta, "oscillazione che per un verso appiattisce l'adolescenza sull'infanzia e per l'altro ne esige la rapida adultizzazione"<sup>44</sup>, ma questo non equivale ad assumere un facile alibi.

È indubbio che in contesti "al limite", il pensare acritico e anonimo<sup>45</sup> così come la presenza di esempi

---

<sup>42</sup> F. Frabboni, *Una scuola possibile: modelli e pratiche per il sistema formativo italiano*, Laterza, Roma-Bari 2008, p. 34.

<sup>43</sup> Per un approfondimento sulla genealogia storico-culturale del minore e dell'adolescente nella società occidentale si rimanda al cap. 2 di P. Barone, *Pedagogia dell'adolescenza*, Guerini Scientifica, Milano 2009, pp. 47-74.

<sup>44</sup> P. Barone, *op. cit.*, 2009, p. 74.

<sup>45</sup> Heidegger scrive che nel *sì anonimo* "ognuno è gli altri e nessuno è se stesso" (M. Heidegger, *Essere e tempo*, 1976, p. 164).

distorti porti l'adolescente a incrociare e accettare "comuni", o "normali", atteggiamenti e costumi marginali o a rischio di devianza, per una questione contemporanea di esclusione e inclusione. L'esclusione dal mondo adulto, caratterizzato da sudditanza, inclusione in un mondo al limite dove i tratti della sfida alle istituzioni acquistano eroicità.

Ed è invece l'educazione a possedere, nei suoi obiettivi e nei suoi mezzi, gli strumenti per resistere a una deriva di questo tipo: "l'educazione a pensare dovrebbe, dunque, costituire un obiettivo primario, perché ciò che deve fare una buona pratica educativa è sviluppare una forma di resistenza a ogni tipo di indottrinamento"<sup>46</sup>.

La valenza politica del discorso pedagogico risiede nel creare "gli scenari dell'altrove"<sup>47</sup>, nella sua possibilità di compiere scelte, "possiede un'inesauribile forza di rottura, se si preferisce una permanente carica rivoluzionaria"<sup>48</sup>.

In ambito educativo questo comporta guardare a un sistema formativo integrato, in stretta relazione col territorio, come scrive Franco Frabboni, quando ci dice che esso "è possibile a una condizione: che le *agenzie formali* preposte alla formazione (i sistemi scolastici), le *agenzie non formali* intenzionalmente educative (la famiglie, gli enti locali, l'associazionismo, il privato sociale, le chiese, il mondo del lavoro) e le *agenzie informali*, non frantumino e non atomizzino la loro offerta formativa"<sup>49</sup>.

L'integrazione tra i diversi luoghi dell'educazione è il primo passo per l'esercizio di responsabilità.

Sempre Bertolini scrive: "la vera educazione consiste in una educazione al senso di responsabilità, nel

---

<sup>46</sup> L. Mortari, *op. cit.*, 2008, p. 17.

<sup>47</sup> F. Frabboni, *op. cit.*, 2008, p. 12.

<sup>48</sup> P. Bertolini, *op. cit.*, 1988, p. 160.

<sup>49</sup> F. Frabboni, *op. cit.*, 2008, p. 10.

rispetto di sé e degli altri: l'unità o l'integralità della personalità umana viene raggiunta soltanto attraverso una formazione alla responsabilità e per mezzo del principio del rispetto, e solo in tal modo l'individuo è in grado di dare alla propria esistenza un valore morale e contemporaneamente di sviluppare in sé le caratteristiche proprie del cittadino"<sup>50</sup>.

Pertanto, se arriviamo a decostruire l'immaginario negativo legata alla parola "crisi" e guardiamo da principio all'etimo stesso della parola<sup>51</sup>, troviamo nella tensione trasformativa della pedagogia l'unione tra pensiero e sfida, arrivando a conoscersi pensanti e "sapere farsi sfidanti"<sup>52</sup>, una riforma che parte dal basso, una riforma di pensiero.

Sono gli stessi echi che descrive Morin ne *La testa ben fatta*: "la sfida della globalità è dunque nello stesso tempo una sfida di complessità. In effetti, c'è complessità quando sono inseparabili le differenti componenti che costituiscono un tutto (come quella economica, quella politica, quella sociologica, quella psicologica, quella affettiva, quella mitologica) e quando c'è un tessuto interdipendente, interattivo e inter-retroattivo fra le parti e il tutto e fra il tutto e le parti. Gli sviluppi caratteristici del nostro secolo e della nostra era planetaria ci mettono di fronte, sempre più spesso e sempre più ineluttabilmente, alle sfide della complessità"<sup>53</sup>.

## **Prendere la parola**

Quella riforma di pensiero "paradigmatica" che Morin propone, "poiché concerne la nostra attitudine a

---

<sup>50</sup> P. Bertolini, *op. cit.*, 1988, p.116.

<sup>51</sup> Dal latino *crisis*, dal greco *krisis* come "scelta, giudizio", che deriva da *krinein*, "distinguere, giudicare".

<sup>52</sup> H. Arendt, *Tra passato e futuro*, Garzanti, Milano 1999, p. 26.

<sup>53</sup> E. Morin, *La testa ben fatta*, Cortina, Milano 2000, p. 6.

organizzare la conoscenza<sup>54</sup>, si coniuga con la *generatività* del discorso, cioè la risposta a delle peculiari linee disegnate dalla Mortari, anzitutto una maggiore capacità di lettura criticamente fondata della realtà circostante, "il lavoro politico è in primo luogo un lavoro sull'esperienza, per interpretare la realtà facendo agire un taglio inedito rispetto al senso comune"<sup>55</sup>.

Prendere parola all'interno dei processi discorsivi diventa preliminare all'azione e la base della partecipazione della cittadinanza per dare un senso alla realtà, "creare un nuovo senso della realtà diventa possibile attraverso la disciplina dello stare con il pensiero radicati nel presente, attivando la pratica del mettere in parole la propria esperienza"<sup>56</sup>.

Ricavando il concetto di *primarietà* della parola la Arendt affermava come prendere la parola sia quanto di più vicino è possibile trovare all'azione: "chi compie grandi gesta deve sempre proferire anche grandi parole, e non solo perché le grandi parole devono accompagnare come spiegazione le grandi gesta, che, altrimenti mute, cadrebbero nell'oblio, ma perché lo stesso parlare era considerato a priori un modo di agire"<sup>57</sup>.

Già Bertolt Brecht, nel suo "l'analfabeta politico" parlava del rischio dell'atteggiamento indifferente, che incrocia la scarsa capacità politica di agire con le parole: "Il peggiore analfabeta è l'analfabeta politico. Egli non sente, non parla, né s'importa degli avvenimenti politici.[...] Non sa l'imbecille che dalla sua ignoranza politica nasce la prostituta, il bambino abbandonato, l'assaltante, il peggiore di tutti i banditi, che è il politico imbroglione, il mafioso corrotto, il lacchè delle imprese

---

<sup>54</sup> Ivi, p. 100

<sup>55</sup> L. Mortari, *op. cit.*, 2008, p. 29.

<sup>56</sup> Ivi, p. 28.

<sup>57</sup> H. Arendt, *Che cos'è la politica?*, Edizioni di Comunità, Milano 1995, p. 37.

nazionali e multinazionali”<sup>58</sup>.

Per contrastare questo rischio, dare voce a chi non ce l'ha<sup>59</sup> e trovare un terreno pronto ad accoglierlo in sede educativa è quanto richiede anche un'età “liminale”<sup>60</sup> come l'adolescenza, quando egli è alla ricerca, o meglio, in assenza, di riti di passaggio.

Il dialogo pertanto rappresenta tanto una categoria importante del discorso politico, democraticamente inteso, quanto una categoria imprescindibile nella relazione educativa.

Questa cosa riflette sul dato della fatica che fa, ad oggi, il modello educativo-trasmissivo radicato alla verticalizzazione mentre nel contempo si aprono sempre maggiori forme di socializzazione orizzontali o anche virtuali, insieme alle sue derive silenziose<sup>61</sup>.

Qual è il binario che l'adolescente deve poter vedere come praticabile? Quale *esempio* gli si dà?

Riuscire a leggere la realtà circostante è importante, anche in relazione a un criterio regolativo che vede la conoscenza come co-costruita dai suoi attori, legata alla storicità e alla cultura di appartenenza.

Quella dell'esempio è un'immagine dalla forte

---

<sup>58</sup> B. Brecht, *Poesie*, Einaudi, Torino 2007.

<sup>59</sup> Il concetto di coscientizzazione e di presa di parola per le classi sociali escluse è contenuto in P. Freire (1971) *La pedagogia degli oppressi*, così come in P. Cristofanelli (1975) *La pedagogia sociale di don Milani: la parola agli esclusi* si legge che tutta l'opera educativa di don Milani si può riassumere nel “dare la parola ai poveri”.

<sup>60</sup> Un'immagine “sulla soglia”, facendo riferimento all'immagine di Victor Turner, che descrive: “i riti separavano determinati membri di un gruppo dalla vita quotidiana, li collocavano in un limbo che non era nessuno dei luoghi in cui non erano stati prima e non era ancora nessuno dei luoghi in cui sarebbero stati poi e quindi li restituiva in qualche modo cambiati, alla vita di ogni giorno” (in V. Turner, *Antropologia della performance*, il Mulino, Bologna 1993, p.81).

<sup>61</sup> Riportando le riflessioni che Manuel Castells inserisce nel suo *Comunicazione e Potere* sul rischio di una società e di una comunicazione legata ai social network che può portare all’“autocomunicazione di massa”, togliendo spazi e tempi alle forme della narrazione e della condivisione, chiudendo la relazione in un discorso solitario.

carica evocativa, tracciata da Perla nella produzione legata alle ricerche sulla pratica insegnante<sup>62</sup>, e contenuta nella domanda che si pone nella prospettiva di vivere in tempi senza maestri, "in un mondo tiranneggiato dall'effimero, da rapidi apprendimenti e fulminei oblii"<sup>63</sup>: "nessuno vuole eleggere nessun altro a maestro perché se ne sentirebbe sminuito nella sua individualità e, paradossalmente, si invitano i ragazzi ansiosi di risposte a cercarsele da soli negli accidentati percorsi della vita perché oggi nessuna autorità"<sup>64</sup>.

In realtà, e Perla lo evidenzia, resta "disperato" il bisogno di maestri che esprimono i ragazzi del terzo millennio, quello che "è percepito come tale, infatti, solo quando *testimonia* ciò di cui parla"<sup>65</sup>.

Se "un maestro non teme di indicare il senso del limite perché lo *possiede* come orizzonte regolativo del suo agire"<sup>66</sup>, il concetto di limite ben riproduce l'età della vita dell'adolescenza, significa "sottolineare l'impossibilità di teorizzare l'adolescenza come un oggetto solo di tipo naturale o solo di tipo culturale, ma significa anche affermare il limite di ogni tentativo di ridurre l'adolescenza stessa a oggetto di una teoria scientifica compiuta [...] è come se, per introdurre il linguaggio della metafora, l'adolescenza delineasse una linea d'ombra tra sé e la teoria scientifica che intende descriverla, rendendo opaco lo sguardo"<sup>67</sup>.

---

<sup>62</sup> Si vedano L. Perla, *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*, La Scuola, Brescia 2010a e L. Perla, *L'eccellenza in cattedra. Dal saper insegnare alla conoscenza dell'insegnamento*, Franco Angeli, Milano 2012.

<sup>63</sup> L. Perla, *La magistralità come sapere implicito. Indagine Pilota*, in G. Elia (a cura di), *Quaderni del Dipartimento di Scienze Pedagogiche e Didattiche, Università degli Studi di Bari*, n. 9, 2010b, p. 217.

<sup>64</sup> *Ibidem*.

<sup>65</sup> *Ibidem*.

<sup>66</sup> *Ibidem*.

<sup>67</sup> P. Barone, *op. cit.*, 2009, p. 29.

## **Media Education alla lettura critica della realtà: il progetto Radio Kreattiva**

Legandosi alle riflessioni portate avanti finora, e ripartendo dal valore della relazione<sup>68</sup> e della testimonianza, in chiave educativa va affiancata la consapevolezza del pensiero, che si intreccia con la dialogicità, alla confidenza con l'utilizzo sapiente dei media e dei nuovi media, in quella direzione tracciata dalla *Media Education*<sup>69</sup> sul terreno della cittadinanza grazie all'apporto di Buckingham<sup>70</sup>.

Egli definisce la ME come "processo d'insegnamento e apprendimento centrato sui media; la *media literacy* (alfabetizzazione ai media) ne è il risultato e altro non è che la conoscenza e le competenze che gli studenti acquisiscono in tema dei mezzi di comunicazione; la *media literacy* implica il saper "leggere" e "scrivere" i media. La ME si propone dunque di sviluppare sia una comprensione critica sia una partecipazione attiva, consente ai giovani di interpretare

---

<sup>68</sup> Ne *L'esistere pedagogico* Piero Bertolini scrive: "l'educazione, anzi, per essere più precisi, ogni evento educativo corretto, deve infatti caratterizzarsi come sforzo di costruzione di senso, e ciò non soltanto per l'educando ma anche per l'educatore. In caso contrario, il rapporto educativo si ridurrebbe ad una mortificante situazione di ripetizione e riproduzione passiva di un senso già dato per e nell'educatore: situazione che perderebbe così la sua connotazione relazionistica e quindi la sua valenza autenticamente pedagogica" (P. Bertolini, *op. cit.*, 1988, p. 94)

<sup>69</sup> Come disciplina nata negli anni Sessanta del Novecento in Canada e negli Stati Uniti e in seguito sviluppatasi in paesi come la Gran Bretagna, la Francia, la Germania e l'Italia, la ME interpella il mondo dell'educazione in tre sensi: *alfabetico*, confrontandosi con i linguaggi dei media e insegnarli ai giovani; *metodologico*, perché se i media rappresentano il nuovo habitat culturale, il sistema formativo può utilizzarli nella didattica come strumento di mediazione delle conoscenze; *critico*, in quanto non è solo necessario acquisire competenze tecniche relative ai media, ma anche diffondere un certo livello di consapevolezza culturale sui contenuti che essi diffondono.

<sup>70</sup> Cfr. D. Buckingham, *Media education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*, Erickson, Trento 2006.



e dare giudizi consapevoli come consumatori dei media, ma li rende anche capaci di diventare loro stessi, a pieno titolo, produttori di media”<sup>71</sup>.

Come Luisa Bortolotti ha raccolto in un'intervista a don Roberto Giannatelli<sup>72</sup>, se da un lato, attraverso la ME, è possibile lavorare sull'*empowerment* (“non si tratta solo di informare gli alunni, ma di promuovere un’ampia competenza mediale in cui sono centrali i valori dell’uomo e le prospettive dell’etica”), ancora di più è possibile fare esperienza di cittadinanza (di fronte al “potere” dei media, la ME dovrà promuovere nel giovane d’oggi l’esercizio di un “contropotere” critico e democratico, l’esercizio della cittadinanza in fatto di media e d’informazione)<sup>73</sup>.

Cambia la prospettiva del rapporto con l'allievo, non più in posizione asimmetrica: si rinnova la mediacultura giovanile e la relazione docente-discente mettendo al centro i discenti; all'interno degli spazi di educazione mediale l'allievo può “insegnare” al maestro così come gli allievi possono imparare tra loro attraverso lo *scaffolding*, come sostegno che un adulto o un appartenente al gruppo dei pari offre al giovane durante la costruzione attiva del suo processo di apprendimento.

In questa connessione trasversale s’inserisce il progetto della web radio Kreattiva, a opera dell'Associazione Culturale Kreattiva che si occupa della progettazione e realizzazione di servizi per l'inserimento sociale delle categorie svantaggiate, per la diffusione e

---

<sup>71</sup> Ivi, p. 22.

<sup>72</sup> *Perché la Media Education e perché il MED*, <http://www.vivoscuola.it/us/luisa.bortolotti/opinioni/II2giannatelli.html>, don Roberto Giannatelli, scomparso nel 2012, Rettore dell’Università Pontificia Salesiana di Roma, è stato Presidente del MED, associazione fondata da don Giannatelli nel 1996 per la formazione alla Media Education e per la diffusione di buone pratiche di educazione ai media nella scuola e nell’extrascuola, organismo di collegamento e dialogo tra professionisti della comunicazione, insegnanti ed educatori.

<sup>73</sup> Cfr. J. Gonnet, *Educazione, formazione e media*, Armando, Roma 2001.

ampio accesso alla conoscenza, per il contrasto a ogni forma di devianza minorile, per la diffusione dell'educazione all'uso critico dei media. L'Associazione è costituita da docenti universitari, psicoterapeuti, educatori, mediatori culturali, consulenti in comunicazione, liberi professionisti<sup>74</sup>.

Progetto di punta dell'Associazione è *Radio Kreattiva*<sup>75</sup>, una web radio antimafia scolastica che coinvolge le scuole secondarie di primo grado del comune di Bari, attraverso forme di didattica innovative, interventi sul territorio, formazione e impegno sociale, *citizen journalism*.

*Radio Kreattiva* è un medium indipendente e orizzontale che stimola il contrasto quotidiano delle mafie, attraverso l'uso creativo dei linguaggi della comunicazione: "la radio parla, grida, crea, improvvisa e si rivolge a tutta la cittadinanza con l'obiettivo di mostrare come sia possibile essere protagonisti del percorso di contrasto sociale dell'illegalità anche con mezzi e modalità creative".

Come redazione diffusa, *Radio Kreattiva*<sup>76</sup> utilizza il metodo tipico dell'educazione non formale che, insieme a quella formale, è parte dell'iter educativo di ognuno, a partire dall'infanzia fino all'età adulta, nell'ottica di un apprendimento permanente e dello sviluppo di capacità che il discente manterrà e migliorerà durante la sua vita.

---

<sup>74</sup> È possibile recuperare il curriculum completo delle attività dell'associazione dal lavoro sulla prevenzione della devianza alla propria mission [all'indirizzo web: http://www.associazionekreattiva.com/site/?page\\_id=22](http://www.associazionekreattiva.com/site/?page_id=22).

<sup>75</sup> Progetto finanziato e supportato dal Comune di Bari e dall'Agenzia per la lotta non repressiva alla criminalità organizzata, dell'Usr Puglia e del Corecom Puglia, che ha appena concluso il suo ottavo anno di intervento.

<sup>76</sup> L'enorme corpus dei podcast che è possibile raccogliere sul sito [www.radiokreattiva.net](http://www.radiokreattiva.net) (oltre ai video presenti sul canale Youtube RadioKreattiva) presenta un palinsesto ricco di tematiche per il nuovo anno di progetto, conclusosi con la consueta maratona radiofonica, che ha coinvolto 600 studenti delle Scuole Medie di Bari.

Le due metodologie risultano infatti complementari, dal momento che trattano diversi campi dell'educazione; così, a differenza di un ambito formativo formale, che si caratterizza come tale in quanto a esso viene "paradigmaticamente riconosciuta la sua primaria funzione formativa e la sua esplicita intenzionalità educativa"<sup>77</sup>, il contesto della web radio antimafia si caratterizza come ambito formativo non formale, la cui metodologia è basata sull'apprendimento attivo e cooperativo, dove "le opportunità formative si configurano come meno codificate, standardizzate, strutturate e sostanzialmente più flessibili e mirate a bisogni specifici"<sup>78</sup>.

I principali temi trattati sono stati l'ecomafia, lo studio sui beni confiscati e i personaggi, giornalisti impegnati e spesso esposti, esempi viventi e martiri della legalità, che hanno caratterizzato la lotta alla mafia, guardando a quella nazionale e con un occhio anche alle mafie internazionali, senza far mancare un focus sulla città di Bari<sup>79</sup>; in un contesto che pone domande, un ragazzo passa in esame la realtà, ricerca il senso di ciò che accade; è qui che le agenzie formative devono fornire una risposta<sup>80</sup>.

---

<sup>77</sup> M. Striano, *Introduzione alla pedagogia sociale*, Laterza, Roma-Bari 2004, p. 112.

<sup>78</sup> Cfr. Centro Danilo Dolci per lo sviluppo creativo (a cura di), *Manuale dell'Educazione non formale in azione*, <http://danilodolci.org/notizie/nfe-manuale/>.

<sup>79</sup> Il valore delle radio era già stato sottolineato da Jacques Maritain quando indicava in questa, all'indomani della fine del secondo conflitto mondiale, lo strumento ideale per diffondere un vasto programma d'insegnamento e contribuire alla rinascita della Germania e dell'Europa come una "grande campagna educativa che dovrà essere intrapresa nel campo dell'insegnamento" (J. Maritain, *L'educazione al bivio*, La Scuola, Brescia 1963, p. 148).

<sup>80</sup> In *Sapere per Saper Essere* (scaricabile all'indirizzo: <http://www.libera.it/flex/cm/pages/ServeBLOB.php/L/IT/IDPagina/6841>), pubblicazione de *I quaderni di Libera 2012/2013*) si legge: "La scuola è un'istituzione indispensabile allo sviluppo di pratiche di legalità, in quanto è il luogo nel quale, quotidianamente, si trasmettono e si sperimentano i

Questi spazi, spesso periferici, passati in rassegna e "raccontati" alla radio, con l'apporto degli educatori e attraverso le voci dei ragazzi "kreattivi" e con modalità sempre diverse (articoli, interviste, speciali), si sono rivelati non soltanto luoghi di degrado e di atti vandalici, ma spazi aperti al gioco, allo stare insieme, luoghi di progettazione urbana e sociale, luoghi *utopici* scorti attraverso la lente dell'educazione.

Scrivono Luisa Santelli: "l'educazione alla politica muove verso un'unica fondamentale direzione cercando di favorire una partecipazione sociale e civile impegnata a perseguire un incremento del bene comune. Un disegno la cui realizzazione può sembrare molto, troppo lontana nel tempo data la sua estrema difficoltà attuativa. Ma è possibile *gettare uno sguardo temerario, indiscreto, incerto, ma fiducioso verso il futuro* se cerchiamo di essere nei nostri diversi spazi esistenziali, siano essi privati o pubblici, familiari o professionali, espressione della *humanitas* e non solo della *hominitas*, se ci impegniamo a rifiutare ogni forma di violenza"<sup>81</sup>.

L'apporto di un'educazione alla politica è un impegno preciso per saper affrontare i problemi e, se possibile, risolverli, consapevoli dell'apporto che ognuno di noi può dare tenendo sempre ben presente, come ricorda Hannah Arendt, che "anche il più piccolo atto nelle circostanze più limitate ha in sé il germe della

---

valori all'interno del rapporto tra le generazioni, con l'intento di facilitare la crescita di "soggetti sociali": individui capaci di riferirsi alle norme sociali condivise, ai riferimenti etici e valoriali; ma nello stesso momento, di vivere la propria vita nel pieno delle personali capacità istruenti. Individui che non solo rispettano le regole del vivere comune, ma contribuiscono a "istruire", far crescere e realizzare, una società diversa, più giusta. Tutto ciò è possibile attraverso la pratica e cura di quattro principi di riferimento: la responsabilità; la connessione stretta tra diritti e doveri; la distinzione tra interesse pubblico e interesse privato; la tutela dei diritti per le generazioni che verranno." (p. 8)

<sup>81</sup> L. Santelli Beccegato, *Dinamiche multi e interculturali: significati di cittadinanza ed educazione alla politica* in *Education Sciences & Society. Persona e società*, Anno I, n. 2, Armando, Roma 2010, p. 172

stessa illimitatezza, perché un solo atto, e qualche volta una sola parola, basta a mutare un'intera costellazione di atti e parole<sup>82</sup>.

In 'Dire La Pratica', Luigina Mortari cita Hannah Arendt anche quando richiama la scuola, come spazio creato "su misura" per i nuovi nati, alla "funzione d'insegnare ai giovani com'è fatto il mondo"<sup>83</sup>; ma, se da un lato i predicati che competono "necessariamente" a una pratica educativa sono i seguenti: "si attualizza in una relazione, la relazione è asimmetrica, chi educa agisce sulla base di un'intenzione, mette in campo uno specifico oggetto di apprendimento e specifici dispositivi didattici"<sup>84</sup>, in uno spazio in cui *i nuovi nati* sono chiamati a confrontarsi con il mondo umano, un mondo fatto di saperi, pensieri, esperienze, generati nel dialogo con l'altro, "l'altro e la relazione con quest'ultimo si pongono al cuore del sapere. Essenziale, quindi, aiutare ciascun allievo a conseguire una certa padronanza della grammatica relazionale. Ciò rende necessario, da parte dei docenti, un grande investimento in termini di energia e di affetto per prestare attenzione, pensare, comunicare con l'altro, al fine di calibrare con delicatezza le reciproche presenze, di promuovere la singolarità di ciascuno, nel contesto di una comunità che prenda forma e di cui ciascuno si senta parte"<sup>85</sup>.

Tale prospettiva rappresenta sicuramente uno snodo fondamentale nell'ottica di quella "rivoluzione copernicana" presentata da Orefice, come "ribaltamento del primato dell'educatore in quello del soggetto che educa"<sup>86</sup> e ripreso nella riflessione della Jacquinot<sup>87</sup> nella

---

<sup>82</sup> H. Arendt, *Vita Activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano 1964 (The Human Condition, The University of Chicago, Chicago), p. 139.

<sup>83</sup> *Ibidem*.

<sup>84</sup> L. Mortari, *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, B. Mondadori, Torino-Milano 2010, p. 11.

<sup>85</sup> Ivi, p. 171.

<sup>86</sup> Cfr. P. Orefice, *op. cit.*

<sup>87</sup> Genevieve Jacquinot vedeva la ME non in termini di opposizione tra i

competenza "trasversale" sui media: oltre a innovare la relazione docente-discente mettendo al centro i discenti, conoscere i media per un insegnante significa abituarsi a un nuovo modo di insegnare ma anche di relazionarsi con i giovani, guardando ad un dialogo al di là del gap generazionale, ottenendo coinvolgimento e attenzione; così in una buona pratica di Media Education il concetto di *autorialità* riflette quello educativo di centralità dello studente nel percorso di apprendimento, come lo studente è al centro dei processi di costruzione della conoscenza, lo è anche come autore di contenuti mediali, in un percorso fatto di una continua riflessione e sperimentazione di una buona pratica di cittadinanza e di protagonismo di un'età bisognosa di *cura*, assumendo questa cura come "asse paradigmatico della pratica educativa": "poiché non solo tutti hanno la necessità di essere oggetto di cura, ma anche perché il senso della vita si trova prendendosi cura del proprio spazio vitale, che comprende le relazioni con gli altri e con il mondo, nonché il proprio universo interiore"<sup>88</sup>.

In una buona pratica di ME si realizza quella progettazione pedagogico-sociale "contrassegnata dai caratteri della partecipazione, dell'animazione, del lavoro cooperativo, della contestualizzazione, della continuità e finalizzata a un'azione di potenziamento delle condizioni di vita personale e sociale"<sup>89</sup>, dove la *media education*

---

saperi scolastici e quelli legati alla cultura mediatica, avanzava la proposta di un insegnante *edu-comunicatore*, capace di integrare i diversi media nelle sue pratiche educative; l'insegnante deve possedere tra i suoi saperi e le sue competenze professionali anche quelli relativi ai media che diverranno poi lo spazio abituale del suo fare didattico, coniugando e integrando le diverse agenzie di formazione. (Cfr. G. Jaquinot, *Les jeunes et les médias. Perspective de la recherche dans le monde*, L'Harmattan, Paris 2001).

<sup>88</sup> L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, B. Mondadori, Torino-Milano 2006, p. 16.

<sup>89</sup> L. Santelli Beccegato, *La pedagogia sociale: uno sguardo d'insieme*, in V. Saracino e M. Striano, *op. cit.*, p. 50.

viene intesa "capillare e puntuale, rivolta alla costruzione della capacità personale di autocontrollo, da intendersi come vera e propria categoria dell'educazione alla cittadinanza consapevole"<sup>90</sup>.

### **Bibliografia**

ARENDE H., *Vita Activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano 1964.

BARONE P., *Pedagogia dell'adolescenza*, Guerini Scientifica, Milano 2009.

BAUMAN Z., *Le sfide dell'etica*, Feltrinelli, Milano 1996.

BERTOLINI P., *L'esistere pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1988.

BUCKINGHAM D., *Media education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*, Erickson, Trento 2006.

FRABBONI F., PINTO MINERVA F., *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari 2001.

FRABBONI F., *Una scuola possibile: modelli e pratiche per il sistema formativo italiano*, Laterza, Roma-Bari 2008.

GONNET J., *Educazione, formazione e media*, Armando, Roma 2001.

JACQUINOT G., *Les jeunes et les médias. Perspective de la recherche dans le monde*, L'Harmattan, Paris 2001.

MARITAIN J., *L'educazione al bivio*, La Scuola, Brescia 1963.

MORIN E., *La testa ben fatta*, Cortina, Milano 2000.

MORTARI L., *La pratica dell'aver cura*, B. Mondadori, Torino-Milano 2006.

MORTARI L., *Educare alla cittadinanza partecipata*, B.

---

<sup>90</sup> C. Scurati, *La pedagogia sociale oggi: appunti e riflessioni*, in Saracino V. e Striano M., *op. cit.*, p. 119.

Mondadori, Torino-Milano 2008.

MORTARI L., *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, B. Mondadori, Torino-Milano 2010.

PERLA L., *La magistralità come sapere implicito. Indagine Pilota*, in G. ELIA (a cura di), *Quaderni del Dipartimento di Scienze Pedagogiche e Didattiche, Università degli Studi di Bari*, n. 9, 2010.

SANTELLI BECCEGATO L., *Dinamiche multi e interculturali: significati di cittadinanza ed educazione alla politica* in *Education Sciences & Society. Persona e società*, Anno I, n. 2, Armando, Roma 2010.

SARRACINO V., STRIANO M. (a cura di), *La pedagogia sociale. Prospettive di indagine*, Edizioni ETS, Pisa 2001.

STRIANO M., *Introduzione alla pedagogia sociale*, Laterza, Roma-Bari 2004.



## **Cap. II Il diritto alla cittadinanza e alla partecipazione nella costruzione di un nuovo welfare**

Vito BALZANO

### **Pedagogia e Politica: quale rapporto?**

La struttura intrinsecamente prescrittiva, propria della pedagogia, mira a definire l'evento educativo nel rapporto con le altre discipline, tanto della psicologia, quanto della filosofia e dell'antropologia, non esaurendosi però in queste. Infatti, sono molteplici le prospettive di valutazione e interpretazione dell'evento educativo, specie nel confronto tra la pedagogia e le scienze sociali, in quella commistione di saperi che, se presi singolarmente, non avrebbero ragion d'essere, ma che si producono in un completamento reciproco. Per questo la pedagogia è richiamata non soltanto a un compito di natura *descrittivo* e *interpretativo* di quello che accade e dell'esperienza di ogni singolo essere umano, bensì consta di una mansione squisitamente *normativa* che mira a realizzare nell'uomo la consapevolezza di una *progettazione esistenziale*. Proprio la *progettualità*, in quanto elemento di consapevolezza scientifica della metodologia dell'educazione, punta a rivisitare non soltanto dei modelli precostituiti, ma anche a usufruire di tutte quelle risorse, strumenti, metodi, dispositivi e congegni che in essa si sviluppano e prendono forma. "Un buon impianto concettuale è indispensabile alla pedagogia; l'orientamento di fondo va esplicitato per evidenziare la corrispondenza tra la gamma teorica delle credenze, l'apparato critico di cui si dispone e le risultanze e le prospettive di specifiche ricerche" (Santelli 2009 p. 8). Diventa, perciò, interessante la definizione stessa della pratica educativa e della capacità progettuale della scienza pedagogica che nel tempo, grazie al

contributo di alcuni studiosi del settore, è venuta a definirsi: ovvero, scienza pratico progettuale "intesa come una rivisitazione attenta e consapevole non solo dei modelli di pratica educativa proposti e attuati, ma anche delle risorse, degli strumenti, dei metodi, dei dispositivi, dei congegni in essa sviluppati e che sono disponibili oggi per progettare e attuare un intervento educativo" (Pellerey 1999 p. 14).

Affrontare l'oggetto di studio della ricerca pedagogica significa caratterizzare la stessa in chiave interdisciplinare: ovvero, compiere le proprie finalità dando sostanza all'argomentazione scientifica. Per tali ragioni si parla di stretto legame che esiste tra *pedagogia* e *politica*<sup>91</sup> in quanto vive in quella razionalità pratica propria dell'esperienza educativa e che tanto importante diventa nelle buone pratiche politiche. Un intervento educativo è anche necessario nella politica, inteso ovviamente come momento di responsabilizzazione dell'elettore, e di presa di coscienza dell'importanza intrinseca dell'esser cittadino del mondo. Un peso importante, ad esempio, è dato al termine personalismo che, nell'accezione politica, specialmente nella seconda repubblica, assume un significato diametralmente opposto rispetto al senso pedagogico del termine. La centralità della *persona* come valore assoluto, che è alla base del personalismo pedagogico, così come lo intendeva Mounier, nella sua evoluzione in campo politico ha prodotto, e ci riferiamo al lungo periodo, tralasciando volutamente quanto prodotto nel breve, e le differenziazioni pur importanti tra personalismo cattolico e personalismo laico, una ridefinizione molto poco pedagogica e molto più sociologica. Mounier definisce il personalismo non come una filosofia, bensì come un

---

<sup>91</sup> Per un approfondimento del rapporto tra i due saperi si rinvia al contributo di G. Elia, *Pedagogia e politica. Convergenze e divergenze disciplinari nella prospettiva di un'educazione alla politica*, in L. Carrera, *Fare o non fare politica*, Guerini, Milano 2010.

qualcosa che si contrappone a tutto ciò che si oppone alla realizzazione del compito personale, caratterizzandolo come l'anti-ideologia<sup>92</sup>.

In un quadro così definito, "la pedagogia personalistica è chiamata a svolgere il ruolo di riconoscere, comprendere e chiarire i significati educativi del tempo attuale, a dare un quadro teorico d'insieme, a elaborare una visione complessiva che consenta di muoversi senza pericolose ambiguità e confusioni nelle difficoltà, incertezze, oscurità dell'esperienza affidando a ricerche specifiche i necessari approfondimenti e chiarificazioni" (Santelli 2009 p. 18). Ciò comporta un approccio prudente sia nella definizione di persona, e nell'uso terminologico che se ne fa, sia sull'ampio raggio di azione delle differenti dinamiche che s'innescano nel tentativo di organizzare una nuova esperienza sulla quale poter fare degli investimenti educativi.

### **Il diritto alla cittadinanza e alla partecipazione**

Fare riferimento a una pedagogia intesa come sapere pratico sposta l'attenzione da una scienza come costruzione di sistemi di saperi a una scienza in grado di orientare l'azione educativa al fine di porre in essi processi di cambiamento e di trasformazione dell'agire educativo. La razionalità pratica, che mira alla produzione di servizi e beni, sottende quella descrizione fondamentale di concetti quali *cittadinanza* e *partecipazione*, propri del rapporto tra le scienze educative e quelle politiche.

Nel tempo i due termini, cittadinanza e partecipazione, hanno assunto diversi significati e si sono modellati col passare degli anni e con il progredire della ricerca scientifica. È bene sottolineare come nel rapporto

---

<sup>92</sup> Definizione teorizzata da E. Mounier nel libro "Il Personalismo".

tra pedagogia e politica si sostanzia un disagio esistenziale che "s'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 se stessi e agli altri" (Elia, Rubini 2006 p. 122). Una sorta di *gap* comunicativo colmabile soltanto con la rilettura della *comunicazione* quale fondamento pedagogico se s'intende come un mondo all'interno del quale vi è uno scambio d'informazioni intenzionalmente orientato. Questo presuppone un processo partecipativo che vede la persona quale fulcro fondamentale e parte attiva nell'azione intenzionale. Da qui quel senso nuovo di partecipazione che, sulla base dell'intenzionalità, che presuppone un coinvolgimento attivo, mira a ridefinire l'azione politica sulla base della *praxis*, nell'accezione aristotelica di azione come obiettivo finale.

Allo stesso modo la cittadinanza, oggi sempre più accomunata a termini che già ne identificano una evoluzione positiva, come ad esempio il concetto di cittadinanza attiva che, tanto in politica, quanto nelle scienze umane tutte, presuppone quella centralità personalistica propria della pedagogia. La persona, infatti, così come accaduto per la partecipazione, e così come in pedagogia accade per il concetto di *responsabilità*, diventa elemento imprescindibile per una ridefinizione, in chiave pedagogica ma anche e soprattutto sociale, del termine cittadinanza e delle caratteristiche interdisciplinari che il concetto assume.

"Il termine persona è tutt'altro che concettualmente univoco e non solo per i mutamenti avvenuti lungo il corso del tempo (la persona come maschera teatrale, come personaggio, come *mea persona*, in Cicerone, come onore-dignità, nella bassa latinità) e per la diversa utilizzazione del termine nell'ambito filosofico, teologico e giuridico, dove la stessa

evoluzione del linguaggio comune ha portato a raccordi di somiglianza con altri termini, quali individuo o soggetto, oppure a privilegiare alcune dimensioni dell'umano, quali razionalità, interiorità o libertà" (Flores d'Arcais 1994 p. 113). L'aspetto interdisciplinare ha permesso alla pedagogia di relazionarsi e di offrirsi in chiave antropologica, metodologica, teologica, caratterizzandosi, perciò, secondo l'assunto *ancilla di altro*<sup>93</sup>. Idea, questa, che sottende sempre il rischio del sapere, che è rischio della prassi educativa e che si caratterizza anche in certi personalismi, sia in chiave filosofica che secondo una lettura socio-politica.

Il perché di una teoria personalistica dell'educazione è rintracciabile sicuramente nell'analisi temporale, ovvero in quella che lo stesso Flores d'Arcais definisce '*revisione epistemologica*'. "La revisione epistemologica compiuta in questi ultimi tempi del sapere scientifico impone, oggi più che mai, di parlare di *Teoria*, piuttosto che di *Dottrina*, con il che non vuole essere certo trascurato quel tanto di sistematico, e dunque di completo, che vi è – e non può non esserci – in qualsiasi sapere che sia, o tenda a essere, *epistème*, e non si fermi a livello di *dòxa*" (Flores d'Arcais 1987 p. 125). L'educazione, quindi, riferendosi all'uomo, non può prescindere dall'analisi del pensiero e delle azioni, teoria e prassi, società e individuo, ovvero tutto il micro e macro cosmo. Ciò vale per ogni status sociale che riguarda l'uomo: "Spinoza e Leibniz sono quanto mai esemplari, nell'interpretazione del singolo come modo di essere della sostanza, o nella necessaria postulazione di un'armonia prestabilita come condizione per l'accordo nel e del diverso" (Flores d'Arcais 1987 p. 127).

La singolarità della persona, però, è tutt'uno con la

---

<sup>93</sup> Per un approfondimento si veda G. Flores d'Arcais (a cura di), *Pedagogie Personalistiche e/o Pedagogia della Persona*, La Scuola, Brescia 1994.

sua irripetibilità, ovvero l'essere sé e non altro da sé. L'innegabile singolarità, che si tramuta in ovvia diversità di ciascuna persona, consente la costruzione di un nuovo senso di cittadinanza, ovvero di appartenenza a una comunità di persone che vivono le proprie singolarità nel rispetto dell'altro. Questo consente di ripensare anche al concetto stesso di partecipazione, dove ogni uomo è parte integrante e forza attiva della *comunità*, pur nel rispetto di ogni singolarità. La *dignità umana*, il rispetto per le singole *identità*, hanno nella persona la base di partenza e il filo conduttore della ricerca, per tendere alla continua ridefinizione del diritto alla cittadinanza e del rispetto e valorizzazione della partecipazione, nello spazio temporale di una progettualità a medio lungo termine, propria della pedagogia.

### **Verso una nuova idea di stato sociale**

In un quadro tanto impegnativo e che vede il coesistere di diverse discipline scientifiche, trova spazio fertile la riforma dello *stato sociale*, a più voci invocata, che tarda a realizzarsi completamente per i numerosi vuoti e ritardi che a ogni occasione si ripresentano. Molto spesso accade che si pensi a qualcosa, soprattutto in chiave politica, che sulla scorta dell'esperienza scientifica di discipline quali ad esempio la pedagogia e la sociologia, risulta poi essere superato, o in qualche maniera inadeguato. Questo sta accadendo da molti anni anche per il *welfare*, seppur con delle doverose differenze, grazie alle autonomie locali in materia. Storicamente, dall'antica *polis* greca, passando per quell'idea settecentesca che rimarca il modello pedagogico politico quale elemento di rinascita della gestione sociale, fino a giungere al moderno paradigma di considerazione della cosa pubblica quale elemento socialmente interessante, come valutazione dei bisogni e delle necessità delle classi sociali in difficoltà, il concetto

di welfare ha subito numerose modifiche. L'aspetto politico dei governi che negli anni si sono susseguiti, hanno realizzato dei veri e propri stravolgimenti fino a quando l'Europa si è stabilizzata, facendo di questa una sua caratteristica primaria, su una forma di welfare assistenzialista, basata sull'esperienza nordeuropea, come ad esempio la riforma sociale che negli anni 80 del novecento ha caratterizzato la Norvegia ed è diventata d'esempio anche per la stessa Italia oltre che per la maggior parte dei paesi europei. Si tratta di una forma di *assistenza* che mirava, e per certi versi ancora mira in alcuni paesi che risultano ciechi di fronte all'evoluzione dello stato sociale, ad aiutare i soggetti in stato di difficoltà, supportandoli nelle loro necessità, molto spesso di tipo economico, realizzando dei servizi essenziali sulla scorta di quanto progettato dal dirigente di turno. Questo pensiero comune di assistenza ha prodotto nel tempo un concetto molto diffuso di persona svantaggiata, stigmatizzando questa come portatrice di una condizione di diversità. Un po' come accaduto in passato con persone affette da *deficit*, così si è operato nei confronti di quei soggetti svantaggiati, o più semplicemente quelle persone che necessitano di un sostegno. Il tutto, ovviamente, si è prodotto in un processo di categorizzazione che è "alla base di quello che comunemente è definito *stereotipo*, una rappresentazione mentale del mondo talmente approssimativa da dar luogo a impressioni distorte riguardo a situazioni, emozioni o persone, diventando così, a sua volta, base su cui si strutturano i *pregiudizi*, essi stessi sono dei contenitori convenzionali all'interno dei quali spesso le persone sono forzatamente inserite" (Elia 2012 p. 134). Una riflessione semplicissima sulla condizione sociale di alcune famiglie che, purtroppo, si trovano a dover affrontare una situazione di disagio, un bisogno di sostegno, molto spesso economico: la condizione economica dei comuni nel Sud del Paese

(anche nel Centro-Nord, comunque, sono presenti situazioni di difficoltà) dettato da politiche nazionali sempre meno adeguate, devono far fronte alle richieste di assegni di sostentamento per famiglie in stato di bisogno. Il risultato è tristemente scontato. E a far da contorno a una simile condizione ci si mettono anche le politiche economiche del paese, non ragionate, col fine esclusivo di appagare la dimensione economica, finendo per imboccare un vicolo cieco, ed entrare in quella spirale che crea, come sta accadendo già oggi in alcune realtà, una guerra tra poveri.

Così come accaduto nella scuola, col contributo indispensabile della didattica ragionata, così come si sta cominciando a ricredere il mondo del lavoro, seppur con molta fatica, sul contributo pedagogico, allo stesso modo deve fare la politica ragionata in tema di welfare, che miri ad attingere punti di forza dalla *pedagogia sociale*. Una riforma del welfare che riparta dal concetto proprio di persona e che, intorno a questo, fondi le proprie radici, tanto teoriche quanto pratiche.

Per fare questo, evidentemente, bisogna recuperare l'esperienza pedagogica soprattutto in riferimento alla persona. Parlare di persona in pedagogia, apre scenari di grandissimo interesse, specialmente se ci si riferisce all'evoluzione stessa del termine nel tempo. Infatti, ciò ci permette di affermare che, quel personalismo tanto enunciato in campo educativo, quella volontà di ripensamento dell'idea di persona, come ad esempio la teorizzazione della stagione moderna, '*meurt le personalisme*', di Paul Ricoeur, quando l'autore apre la grande avventura di riesplorazione fenomenologico-ermeneutica della persona e invita a essere particolarmente attenti all'agire responsabile con cui la persona ha stima di sé, con gli altri, nelle istituzioni giuste, verso l'obiettivo di 'vita compiuta' (Ricoeur 1997 pp. 21-36), permette di ripensare, e quindi ridefinire, anche le politiche sociali. L'educazione, intesa come



quella disciplina che possiede un *quid* in più, che esalta e sottolinea il valore dell'uomo, deve proporsi, col benessere delle scienze umane, come un modo particolare di accostare il vissuto alla dignità umana. Concetto, quello della dignità umana, che rimanda a un altro elemento imprescindibile per la scienza pedagogica: *l'identità personale*, non già come dato acquisito, quanto più come rispetto e valorizzazione dei diritti umani e della singolarità di ogni persona. "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" (Chionna 2007, p. 17).

### **Il contributo della pedagogia per la costruzione di un nuovo welfare**

La pedagogia, quindi, rivendica quella possibilità di andare oltre e intraprendere una via rivoluzionaria, in chiave umanocentrica, che rinvia alla centralità della persona, al fine di dimostrare l'importanza e la problematicità insite in un progetto complesso di ripensamento di quel senso radicato dell'esercizio reale della dignità. "L'attenzione alle implicazioni che il rispetto umano esprime con la dimensione politica del vivere comune, 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).

È facilmente immaginabile come tali assunti siano (e per la legge regionale del 2006 lo sono stati) il fondamento essenziale fornito dalla pedagogia alla politica in tema di politiche sociali, ovvero quell'idea di singolarità della dignità, che precede ogni qualsivoglia risultato scientifico delle ricerche, come motore di una

intera riforma. Necessario è, muovendo dalla progettualità propria della pedagogia, pianificare un percorso che, sulla base di questo diritto singolare, porti a una ridefinizione dell'identità umana quale singola entità, propria della persona, meritevole di rispetto. Stesso concetto che, senza dubbio, risulta essere anche la base di riscoperta di quel diritto alla cittadinanza che, muovendo dalla persona, finisce per ridefinire il senso stesso di cittadino nel mondo basato essenzialmente sul rispetto della *singularità*, dell'*identità*, della *dignità*, del *diritto* a vivere bene. Il rispetto, stesso principio che lega la dignità umana e l'identità personale, deve diventare fondamento per la ridefinizione di una politica di *sostegno alla persona* e non più di assistenza al soggetto.

Tutto quanto su analizzato deve, però, impiantarsi in una società fortemente condizionata da problemi economici e da crisi di valori propri della persona, e non ultimo dalla crisi del welfare che, per certi versi, non sembra essersi ancora mitigata. Come ben evidenzia Piero Bertolini, "la politica del Welfare State nel nostro paese non è stata realizzata con la stessa sistematicità, con la stessa serietà, con cui è stata, invece, perseguita in altri paesi, soprattutto europei, se è vero, come è vero, che moltissimi sono stati i problemi non risolti" (Bertolini 2006, p. 38). Questa prima parte di analisi di Bertolini apre scenari di considerazione che, muovendo dal dato squisitamente politico, individuano il vero nodo della questione: il *fattore economico*. Infatti, il processo di rivalutazione, in chiave moderna, del concetto stesso di stato sociale e la funzione che questi assume alla luce del dato storico, si è scontrata con la volontà cieca di puntare il dito sulle scienze sociali, in un'analisi assolutamente semplicistica del problema, non rilevando la profondità del dato economico. "La crisi del welfare state se è stata legata a motivi economici correlati, come tutti sappiamo, alla grande crisi che ha colpito, sia pure in modo molto differenziato, tutti i paesi industrializzati...

altrettanto certamente essa va ricondotta a motivi culturali o addirittura francamente pedagogici” (Bertolini 2006, p. 38-39). In sostanza, anche la sola lettura economica, quale problema essenziale del welfare state, a detta dell’autore, risulta riduttiva e poco attenta, se non la si accomuna a una più generale carenza culturale e a problemi propri della pedagogia.

Il modello di welfare state, così come realizzato in Italia, per esempio, risulta avere non pochi punti di criticità, poiché ha innescato una “logica sostanzialmente passivizzante, di tipo nettamente assistenzialistico che, com’è facile capire, è l’esatto opposto di ogni autentica politica di sviluppo e di promozione sociale” (Bertolini 2006, p. 39). Infatti, con un occhio attento alla lettura del dato storico, risulta evidente la presenza di un modello *eteronomo*, cioè un modello la cui concezione di senso comune, essenza delle politiche sociali, cozza con la formazione e lo status di coloro che lo praticano. Bertolini parla di *‘protagonisti della società’* riferendosi proprio a quelle persone che dovrebbero essere i cittadini fruitori dei benefici di una riforma del welfare state, mentre accade che le politiche praticate in materia siano sempre più asservibili agli esperti che, nel tempo, hanno prodotto testi con l’unico fine di agevolare e accontentare il dirigente di turno.

In un quadro tanto complesso, il contributo della pedagogia è essenziale alla *progettazione sociale*, fondata sugli elementi essenziali dell’educazione, che si pone il ripensamento del concetto di *bisogno*, scardinandolo dal contesto meramente economico, con l’idea di realizzare davvero quel miglioramento della qualità della vita, che è prerogativa delle scienze umane in generale. “Non basta puntare su un peraltro necessario soddisfacimento dei bisogni materiali, senza nel contempo far scattare quell’atteggiamento attivo e responsabilizzante” (Bertolini 2006 p. 45). È necessario, come primo passo, muoversi avendo coscienza

dell'esistenza di una profonda crisi, nei rapporti e nei fatti, tra le forze politiche istituzionali, partiti politici soprattutto, e lo stato sociale, i cittadini. Questo, però, non basta per spiegare la carenza dell'apertura in politica. Un secondo aspetto, infatti, da considerare riguarda la dimensione economica. Non basta, cioè, occuparsi di questa dimensione per comprendere gli sviluppi futuri del mondo politico, e quindi porre rimedio ai problemi che affliggono la comunità, o meglio la società. La *dimensione economica* è certamente importante, necessaria e indispensabile, ma diventa effettivamente completa quando viene declinata con fattori *socio-culturali* e persino psicologici; dunque, con fattori che siano gestiti, prevalentemente, in chiave pedagogica. Come ricorda Bertolini, un chiaro esempio di queste lacune, sta nel fallimento di "una certa politica per il Mezzogiorno giocata, come sappiamo, sul tentativo di importarvi imprese industriali di grandi proporzioni, che venivano da lontano, senza che tale tentativo sia stato accompagnato da un contemporaneo sforzo di leggere e di gestire le caratteristiche sociali e culturali del territorio di riferimento" (Bertolini 1996, p. 38).

Il diritto alla cittadinanza, basato sulla singolarità individuale e inviolabile di ogni persona, senza distinzione di status sociale, e la partecipazione attiva dei cittadini, non come numeri politici, né come esperti di settore, ma come persone che vivono giornalmente il mondo, partendo dalla dignità umana, intesa come rispetto della libertà individuale e senso di responsabilità verso il prossimo, sono fondamenti epistemologici essenziali per ripensare un nuovo concetto di stato sociale. Il contributo della pedagogia, "già efficace nel mondo del lavoro dove, ad esempio, si stanno radicando quei concetti che la pedagogia del lavoro prima, e la politica economica poi, hanno ribattezzato come 'personalizzazione del lavoro' e 'umanizzare il lavoro', ovvero partendo da un profilo squisitamente sociale e culturale, cercano di riaffermare

il valore umano del lavoro, oltrepassando l'assunto in senso meramente strumentale" (Elia 2012, pp. 123-124), oggi diventa necessario al fine di ripensare anche il concetto stesso di stato sociale, o meglio è bene provare a stilare una riforma del welfare state che punti, così come accaduto per altri settori, ai contributi indispensabili della pedagogia sociale, al fine di ripensare un nuovo welfare di sostegno reale della persona.

### **Bibliografia**

Bertolini P., *La responsabilità educativa*, Il Segnalibro, Torino 2006.

Bertolini P., *La responsabilità educativa. Studi di pedagogia sociale*, Il Segnalibro, Torino 1996.

Chionna A., *Pedagogia della dignità umana. Educazione e percorsi del rispetto*, La Scuola, Brescia 2007.

Elia G., *Pedagogia e politica. Convergenze e divergenze disciplinari nella prospettiva di un'educazione alla politica*, in L. Carrera, *Fare o non fare politica*, Guerini, Milano 2010.

Elia G., *Questioni di pedagogia speciale*, Progedit, Bari 2012.

Elia G., Rubini A., *Educazione e Comunicazione*, in *Le forme dell'educazione*, a cura di G. Elia, Laterza, Bari 2006.

Flores d'Arcais G., *Le ragioni di una teoria personalistica della educazione*, La scuola, Brescia 1987.

Flores d'Arcais G. (a cura di), *Pedagogie Personalistiche e/o Pedagogia della Persona*, La Scuola, Brescia 1994.

Legge Regionale "Disciplina del sistema integrato dei servizi sociali per la dignità e il benessere delle donne e degli uomini di Puglia" n. 19 del 10 luglio 2006 (meglio nota come Legge Regionale sul Welfare), art. 1.

Mounier E., *Il personalismo*, trad. it., Ave, Roma 1964.

Pellerey M., *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma 1999.

Ricoeur P., *La persona*, Morcelliana, Brescia 1997.

Santelli Beccegato L., *Educare non è una cosa semplice. Considerazioni e proposte neo-personalistiche*, La Scuola, Brescia 2009.

### **Cap. III**

#### **Donne e partecipazione politica. La cultura politica delle donne albanesi**

Dilina BESHIRI, Università "A. Moisiu" Durres

Edi PUKA, Università Europea di Tirana

#### **Premessa**

La politica è un ambito in cui la presenza femminile è ancora molto scarsa; tuttavia, le donne che hanno frequentato i luoghi della politica, in qualità di capo di governo, hanno lasciato il segno tanto da essere soprannominate Ladies di ferro.

Il rapporto donne – politica continua a far discutere e viene sempre più affrontato, come problema della democrazia e non solo delle donne. "Il taglio sociologico, consente – grazie anche all'ampiezza del materiale esaminato e proposto nel quadro di una problematica che resta aperta, senza vincoli ideologici e senza risposte conclusive – un approccio attento all'attualità della questione così come emerge nella vicenda politica odierna con i suoi dibattiti, i suoi condizionamenti, le sue delusioni. Al fondo di questa rivendicazione c'è più che un sacrosanto legittimo diritto soggettivo: c'è l'utopia della ricomposizione, nel progetto politico collettivo, delle sfere d'interessi dell'umanità, il riconoscimento del valore storico-politico chiave, per il disegno del futuro, dei problemi demografici e di quelli affettivi, del benessere quotidiano e dell'organizzazione della vita" (Di Nicola, 1983, p. 11)<sup>94</sup>.

---

<sup>94</sup> L'autrice affronta i problemi legati all'inserimento delle donne negli organismi politici, suggerendo di allargare lo spettro delle forme di partecipazione, per non considerare tale solo quella istituita e formalmente riconosciuta. Le donne hanno partecipato, ma il più delle volte lo hanno fatto nel nascondimento e comunque invisibili rispetto ai tavoli di lavoro e alle altre forme di visibilità storica più tipicamente maschili. L'autrice va oltre il problema della Rappresentanza quantitativa, s'interroga sulle modalità del fare politica delle donne, sull'atavica

Nonostante, negli anni più recenti, la partecipazione politica delle donne abbia subito trasformazioni significative sia in merito alla quantità che alla qualità della partecipazione politica, diversi studi continuano a sottolineare che il network relazionale degli uomini continua a essere non solo più esteso di quello delle donne, ma anche di più spiccata rilevanza politica. Tenuto conto del più basso livello d'informazione politica e di un limitato senso di efficacia, per le donne l'inserimento in gruppi e strutture organizzative, anche se a carattere non specificamente politico, incrementa il senso di sicurezza nell'affermazione delle proprie opinioni e incentiva la partecipazione politica, dal voto all'impegno attivo. La maggiore dipendenza dagli intermediari politici sarebbe la conseguenza di una bassa fiducia nella propria capacità di elaborare opinioni politiche autonome e della necessità di essere rassicurate. Questo bisogno di rassicurazione, che spesso fa capo a gruppi e organizzazioni, ancora dominati da figure maschili, evidenzia il persistere del cosiddetto "gap d'indipendenza".

## **La partecipazione politica delle donne**

Nonostante le donne, nel secolo scorso, abbiano

---

abitudine a delegare agli uomini i ruoli di rappresentanza visibile, pur conservando per se stesso il poter di influenza di donne madri, amanti, figlie, spose, sulla mancanza di autorevolezza collegata alla femminilità. Il quadro è completato da interviste e dati ai diversi livelli. Particolarmente significative le testimonianze di donne impegnate ad alti livelli (tra le quali Indira Gandhi e Margareth Thatcher), che aggiungono al libro l'aggancio con la prassi e con il vissuto, andando a ricongiungersi con l'analisi socio-politica sul tema della partecipazione e con le riflessioni che toccano il livello antropologico e religioso. L'orientamento è positivo: la compartecipazione dei soggetti femminili alla politica contribuirà alla qualità delle democrazie, se si è convinti che la femminilità è riflesso di quella uni dualità che costituisce originariamente e originalmente il genere umano e che non può essere mutilata senza conseguenze.



acquisito i diritti politici, non sono riuscite a entrare a far parte in misura consistente delle istituzioni politiche rappresentative. Questo fenomeno coinvolge tutti i Paesi del mondo indistintamente. I motivi di tale fenomeno sono diversi e legati sia alla crisi della rappresentanza, sia a dei fattori socio-culturali. Si tratta di sensibilizzare su questo tema l'opinione pubblica, e modificare una cultura politica che, ancora oggi, considera l'uomo il legittimo protagonista della gestione dello Stato.

In più, occorrono delle misure concrete che promuovano la partecipazione politica delle donne. In primo luogo il sistema elettorale di tipo maggioritario, che di per sé tende a escludere forze politiche minori, come ad esempio, anche i giovani, che oggi si trovano ai margini della politica. Nelle strutture politiche di base, come i partiti e i sindacati, non essendo le donne presenti in misura considerevole, non si crea un movimento politico al femminile, capace di costituirsi come punto di riferimento per le elettrici e le elette.

Inoltre, l'assenza delle donne dalle organizzazioni partitiche primarie, priva la candidata alle elezioni, di un appoggio morale e politico durante la campagna elettorale.

Il contatto con delle realtà, come la scuola, gli ospedali, la parrocchia, maturato durante la propria esperienza personale di figlia, moglie e madre, ha dato alle donne una singolare capacità di analizzare la società, per capirne i problemi e tentare di risolverli, spesso con successo. Mostrando un forte senso di responsabilità civica, le donne hanno scelto altre sedi politiche in cui operare.

A livello locale, in Italia, la presenza femminile è decisamente consistente, soprattutto se confrontata con i dati relativi al Parlamento; cresce moderatamente il numero delle donne presenti nelle Regioni e nelle Province, mentre nei Comuni si registra una significativa partecipazione femminile. È opportuno fare delle

considerazioni sul perché le donne siano politicamente più presenti a livello locale, piuttosto che a livello centrale.

Nelle indagini recenti sulla partecipazione politica, almeno secondo gli indicatori prescelti, l'Italia risulta, essere il paese europeo nel quale la differenza tra uomini e donne è maggiore: lo scarto diminuisce decisamente tra i più giovani, ma è ancora consistente (Inglehart, 1988, pp. 420-422).

L'accesso sempre più massiccio ai gradi alti della formazione scientifica e professionale è stato un fattore di messa in evidenza sempre più ampia della qualità della presenza femminile nella società e del rilievo dell'apporto che le donne possono fornire allo sviluppo civile dell'Italia. Ciò non è avvenuto senza fatica e senza incontrare ostacoli (Papa 2010, p. 153). È sempre più chiaro che ovunque le donne abbiano intrapreso un percorso di formazione che doveva portarle a esiti professionali impegnativi e di responsabilità, ciò non poteva avvenire che pagando prezzi più alti, sensibilmente più alti rispetto agli uomini.

Tuttora comunque non c'è ancora la consapevolezza che la partecipazione della donna alla politica può portare quel pragmatismo e quella concretezza tipicamente femminile e la determinazione nel perseguire gli obiettivi, con uno spirito di sacrificio e di dedizione al bene comune, in quanto meno preoccupate rispetto agli uomini della ricerca di posizioni di potere per una pura gratificazione personale, infatti le donne costituiscono la metà degli esseri liberi (Aristotele, 1955, p. 60). La presenza delle donne in politica, in un ambito ancora prettamente maschile, potrebbe favorire perciò dei cambiamenti fondamentali sia a livello metodologico, sia nei contenuti del dibattito.

Una democrazia fondata sulla cittadinanza duale, di donne e di uomini, soggetti entrambi di diritto di cittadinanza e di rappresentanza. Non una quota da

recuperare per le donne ma una garanzia di presenza al 50% tra candidate e candidati che, in modo alternato, devono comporre le liste elettorali, pena l'irricevibilità della lista stessa. Ed è questo l'altro aspetto sostanziale della proposta di legge, perché, finalmente, si rimette la politica tra uomini e donne sul piano pubblico, del confronto, e non la si costringe più nella strettoia del privato, della lotta tra i sessi. Perché non vi possono essere efficaci politiche a favore delle donne senza le donne protagoniste delle scelte. Perché non si promuove *empowerment* "in nome" delle donne ma "con" le donne (Donno, 2010, p. 148).

Avere più donne nelle assemblee elettive significa poter offrire uno stile di governo, a tutti i livelli, capace di interpretare i diversi bisogni e offrire risposte diversificate a tutti, uomini e donne, con una più aderente rappresentazione della realtà. Perché nessuna differenza sarà mai un valore se la realtà che ci circonda viene descritta e interpretata con un solo colore, un solo sguardo, da un solo sesso (*Ibidem*).

### **Storia e cultura politica delle donne albanesi**

Parlare del ruolo delle donne albanesi in politica ci porta a riflettere intorno ad alcuni nodi decisivi, che hanno influenzato nell'emancipazione e nel progresso della donna non solo nella vita politica del Paese, ma anche in quella sociale, culturale ed economica. Per capire a fondo la cultura politica, è senza dubbio utile fare riferimento ai periodi storici cruciali per le donne albanesi.

Così, il peso della tradizione e del diritto consuetudinario, per secoli, hanno tolto alle donne ogni possibilità di partecipare alla vita politica. Nel Kanun di Lekë Dukagjini, era espresso "*La donna non ha posto nelle assemblee e che l'assemblea è la riunione degli uomini*" (Gjecov, 1993). Agli inizi del Novecento la

necessità di elaborare e approvare leggi statali favorevoli al riconoscimento dei diritti della donna fu spesso sollevata, soprattutto negli anni 1912 - 1920, ma a causa della difficile situazione politica interna e internazionale la proposta restò senza alcun seguito.

Iniziative concrete per riconoscere alla donna i suoi diritti, furono intraprese dal parlamento albanese negli anni 1921 - 1924. In varie occasioni, il governo dette l'avvio al dibattito per riconoscere alla donna il diritto al divorzio, al voto, il diritto a ereditare, ma sempre senza alcun esito per la schiacciante maggioranza dei conservatori, ostili a tali riforme. L'arrivo al potere del governo di Zog, nel 1925, portò all'introduzione di grandi riforme in ambito sociale: la riforma scolastica, in particolare, con la creazione dell'istituto normale femminile "*Regina Madre*"; si consentì l'accesso ai lavori pubblici alle donne (nell'insegnamento e come infermiere); infine la compilazione e l'approvazione del Codice Civile nel 1928 portò a miglioramenti evidenti nel campo dei diritti e delle libertà della donna rispetto all'ambito matrimoniale e delle relazioni famigliari.

Fino alla Seconda Guerra Mondiale la donna albanese al di fuori delle mura domestiche era considerata ben poco, la presenza femminile fu del tutto marginale, né venne loro riconosciuto alcun diritto nella vita pubblica. Dal dopoguerra ai giorni nostri, la crescita della società albanese, ha visto un fenomeno sensibile di sviluppo nella partecipazione delle donne nella vita sociale, economica, professionale (Cfr. Papa, 2010, p. 153). Solo dopo la Seconda Guerra Mondiale la donna albanese ha potuto partecipare alle decisioni politiche, sia attivamente sia passivamente. Questo risultato è stato comunque ottenuto come un premio per il ruolo e il contributo che le donne albanesi avevano saputo dare durante la guerra. La donna albanese prese parte per la prima volta alle elezioni per l'Assemblea Costituente del dicembre 1945. Pochi giorni dopo, l'11 gennaio 1946, si

afferme finalmente l'uguaglianza dei diritti tra l'uomo e donna. L'emancipazione della donna e la sua partecipazione a tutti gli aspetti della vita pubblica rimase uno degli obiettivi principali del regime comunista. Oltre tutto, l'istruzione e la partecipazione delle donne nell'ambito lavorativo furono i due elementi più importanti degli anni Cinquanta, concepiti quale premessa ineludibile per estendere successivamente il ruolo femminile nell'ambito politico.

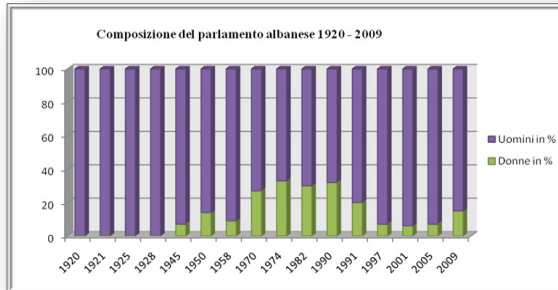
Nonostante le donne albanesi abbiano acquisito la cittadinanza politica nel 1945 e abbiano dunque ottenuto il diritto di eleggere e di essere elette, tuttavia la loro presenza è rimasta proporzionalmente limitata.

<b>Anno</b>	<b>deputati uomini<sup>95</sup></b>	<b>deputati donne</b>	<b>uomini in %</b>	<b>donne in %</b>
<b>1920</b>	37	0	100	0
<b>1921</b>	78	0	100	0
<b>1925</b>	75	0	100	0
<b>1928</b>	57	0	100	0
<b>1945</b>	76	6	93	7
<b>1950</b>	104	17	86	14
<b>1958</b>	171	17	91	9
<b>1970</b>	192	72	73	27
<b>1974</b>	167	83	67	33
<b>1982</b>	174	76	70	30
<b>1990</b>	169	81	68	32
<b>1991</b>	199	51	80	20
<b>1997</b>	144	11	93	7
<b>2001</b>	132	9	94	6
<b>2005</b>	140	10	93	7
<b>2009</b>	117	23	84	16

**Tab. 1 - Composizione del parlamento albanese 1920-2009**

Fonte: Femra dhe meshkuj 2009, Tiranë 2010

<sup>95</sup> Fonte: Instat 2008, *Femrat dhe meshkujt ne Shqiperi 2007*; Instat 2011, *Shqiperia ne shifra 2010*.



**Fig.1- Composizione del parlamento albanese 1920-2009**

Fonte: Femra dhe meshkuj 2009, Tiranë 2010

Come mostra anche il grafico sopra riportato, nel corso degli anni durante il regime comunista, si è verificato un sostanziale aumento delle deputate. Negli anni del regime comunista, per la prima volta nella storia dell'Albania il governo si preoccupò di riconoscere uno spazio alle donne al di fuori delle mura domestiche. Il regime comunista concesse alle donne albanesi il diritto di partecipare attivamente alla vita politica del Paese. La più alta partecipazione politica delle donne nella storia del parlamento albanese è stata raggiunta nel 1974, con il 33% dei seggi in Parlamento, e nel 1989, quando 1/3 dei membri del Parlamento (32%) erano donne.

Le donne assieme a tutto il popolo albanese, furono chiamate a partecipare alle elezioni politiche nella consapevolezza di poter votare l'unico partito candidato. Anche le donne elette al Parlamento, furono semplicemente le missare delle direttive comuniste e di decisioni già prese altrove. Va precisato però che, aldilà del numero delle donne che svolsero un ruolo istituzionale, la portata delle loro decisioni non poteva certo superare i limiti di un regime totalitario, a parità di ciò che accadeva per tutto il resto della società.

## **Il nuovo sistema politico postcomunista albanese e il ruolo delle donne**

La condizione della donna nello svolgimento storico-culturale, durante il regime comunista, implica un altro elemento problematico, quello della relazione tra l'istanza emancipatoria e liberatoria della donna e l'istanza più generale della giustizia sociale fatta propria dal pensiero comunista. Quest'ultimo, infatti, può incontrare una contraddizione nel momento in cui fa sua l'istanza della liberazione della donna: da un lato il riferimento alle differenze di classe è un punto di forza e di senso della lotta per la giustizia e per il nuovo assetto del mondo storico, dall'altro la difesa dei diritti delle donne implica, anche, la capacità di prendere le distanze da questa centralità della lotta di classe per riconoscere una specificità e autonomia alla questione femminile.

Come indicato nella fig. 1, dopo la caduta del regime comunista, dal 1991 fino a oggi, la presenza delle donne in parlamento ha riconosciuto una costante flessione, rendendole sempre meno rappresentate. Questa è stata accompagnata da una diminuzione significativa della partecipazione delle donne albanesi nel corpo legislativo, per raggiungere il minimo nella legislatura del 2001, con solo il 5,7%. Come spesso accade nelle fasi di recessione economica, riemerge la convinzione che è l'uomo che deve farsi carico del sostentamento della famiglia e quindi i pochi posti di lavoro disponibili vengono a lui riservati (Dervishi, 2001, p. 98).

Le donne sono così tornate a essere madri, a svolgere le faccende domestiche per le quali le viene ora richiesto un carico di tempo e fatica maggiore a causa dei tagli alle strutture sanitarie e assistenziali. Nei primi anni della transizione democratica sono tornati, con più forza, anche i valori del passato, sia quelli della tradizione patriarcale, sia quelli di una falsa uguaglianza tra i

generi. Troviamo giusta l'affermazione di Helen Fischer, studiosa del femminismo e del genere, la quale sostiene che *il postcomunismo ha creato nuove forme di discriminazione e di soggettività femminile*. Dopo le riforme degli anni Novanta, infatti, le donne sono state le prime a perdere il lavoro. Imprese e fabbriche, dove le donne rappresentavano la percentuale maggiore della forza lavoro, sono state chiuse per la loro inefficienza e di conseguenza il tasso di disoccupazione femminile è cresciuto rapidamente (Lako, 2001, pp. 25-32).

Un significativo miglioramento hanno portato le elezioni dell'anno 2009, con il 16,4 per cento del numero dei posti riservati alle donne, ma ancora molto lontano dallo standard predeterminato del 30 per cento per la rappresentanza femminile in politica e nel processo decisionale.

Infatti, l'istituzione di tale contingente è un epifenomeno determinato dall'effetto dell'applicazione delle regolamentazioni internazionali sulle pari opportunità, anche se le cifre generalmente nel mondo dimostrano delle società dominate dagli uomini, in cui la partecipazione della donna si sta imponendo principalmente attraverso le organizzazioni internazionali per l'eguaglianza dei sessi e per l'*empowerment* della donna.

Per questa ragione, nella Piattaforma d'Azione, Beijing<sup>96</sup> si raccomanda che gli stati permettano almeno

---

<sup>96</sup> La Piattaforma d'Azione è stata formulata e adottata in occasione della quarta Conferenza Mondiale delle Donne delle Nazioni Unite [FWCW] nel 1995. I temi principali di preoccupazione nei suoi contenuti sono: l'aumento della povertà femminile e la crescente pressione del suo impatto sulle donne, le disuguaglianze nel diritto d'istruzione e qualificazione, le disparità in sanità e in altri servizi, la violenza contro le donne; l'impatto dei conflitti armati e altri conflitti sulle donne, tra cui anche il vivere sotto occupazione straniera; le disuguaglianze nelle strutture economiche e politiche di tutte le forme di produzione economica e gli opzioni di utilizzo delle risorse, delle disuguaglianze tra uomini e donne che condividono potere decisionale a tutti i livelli, i



il livello del 30% dei seggi parlamentari riservati alle donne, un fatto spesso citato dai partiti politici alla vigilia delle campagne elettorali in Albania. A questo proposito, il 17 giugno 2008, il Parlamento albanese ha votato una legge attraverso la quale si è istituzionalizzata l'obbligatorietà delle *quote rosa*, pari all'obbligatorietà di assicurare il 30% di rappresentanza femminile negli organi legislativi, esecutivi e giudiziari.

Anche se l'intervento del governo albanese, teso a colmare la disuguaglianza tra i generi tramite diverse disposizioni legislative (come le *quote rosa*), la forte presenza di tradizioni d'impronta patriarcale, ha portato a un nuovo processo di emarginazione femminile nella vita economica, sociale e politica del Paese. La discussione sulle quote è stata tuttavia molto accesa, specialmente negli ultimi anni sia nell'opinione pubblica, sia in ambito istituzionale. Facendo un raffronto con altri paesi europei dove il meccanismo delle quote è diffuso, si possono individuare due ipotesi interpretative utili per riflettere sul modello adottato dal governo albanese.

*In un primo caso*, si considera il sistema di quote rosa come un'iniziativa poco democratica e forzata (Brunelli 2006, pp. 70-73). Secondo questa posizione, l'Albania sta tornando verso un sistema affine a quella del precedente governo comunista, nel quale le scelte e gli orientamenti politici non si basano su di una decisione democratica e ragionata dell'elettore ma diretta dall'alto, in conformità a un'azione preordinata.

*Nella seconda interpretazione*, invece, si avanza una obiezione meritocratica (*Ibidem*). L'introduzione delle

---

meccanismi insufficienti a tutti i livelli per promuovere l'emancipazione e il progresso delle donne; l'implementazione dei diritti umani per le donne, gli stereotipi sulle donne e le disuguaglianze nella partecipazione delle donne nei sistemi di comunicazione, specialmente in media, le disparità di genere nella gestione delle risorse naturali e nella protezione dell'ambiente, la continua discriminazione e violazione dei diritti umani delle bambine. Ulteriori informazioni sono disponibili all'indirizzo: <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/beijingdeclaration.html>.

quote assicurerebbe alle donne una chance in più per migliorare la loro rappresentanza politica, influenzando però negativamente sulla loro carriera successiva. Secondo quest'ottica, la partecipazione "non meritata" delle donne in una fase iniziale, pregiudicherebbe la loro possibile designazione tra i membri della dirigenza dei posti istituzionali.

In conclusione, il sistema delle quote può essere considerato come un primo passo, ma per essere più efficiente deve affiancarsi ad altri tipi d'iniziative. Senza un intervento più complesso proprio sul piano culturale, quelle delle *quote rosa* rischia di rappresentare un ulteriore elemento di distorsività che rientra nel quadro più generale del giudizio negativo che merita il sistema di formazione delle liste a livello nazionale.

Per questo ho tentato di fare chiarezza su una delle questioni ancora controverse nel panorama educativo ed in particolare di quello legato alla politica. Affinché la politica, centrata ancora sul privilegio e il primato dell'uomo, riconosca il ruolo e il contributo della donna, in particolare nella realtà albanese, è necessario promuovere e sensibilizzare la cultura sociale, le istituzioni, quali la scuola e l'università, a un'educazione alla politica che conferisca specificità e valore proprio attraverso il contributo delle donne.

La stessa educazione si pone come istanza di cambiamento della società, cambiamento che può determinarsi mediante l'azione promotrice delle donne, le quali non possono e non devono accontentarsi solo di acquisire una parità formale riconosciuta nei diritti e nei doveri, che di fatto poi vengono elusi; si tratta piuttosto di sensibilizzare il contesto politico albanese al senso della partecipazione politica femminile tesa a riconoscimento attuativo e applicativo dei principi che in taluni casi rimangono solamente enunciati.

Nonostante negli anni più recenti la partecipazione politica delle donne abbia subito trasformazioni

significative sia in merito alla quantità sia alla qualità, la politica rimane un ambito in cui la presenza femminile è ancora molto scarsa e se c'è è confinata nell'irrelevanza decisionale.

La conseguenza della scarsa presenza delle donne in politica è un impoverimento dei contenuti sia dei programmi politici, sia delle azioni ritenute prioritarie dall'agenda politica: "non vi sono, infatti, azioni di sistema, programmi, risorse da consentire all'Albania la possibilità di raggiungere gli obiettivi che agli altri paesi europei hanno permesso di conquistare opportunità, innovatività di offerte di servizi alla prima infanzia, incrementare l'occupazione femminile e la crescita delle donne nei processi decisionali politici".

### **Ultime osservazioni**

Tenuto conto del basso livello d'informazione politica e di un limitato senso di efficacia, l'inserimento delle donne in gruppi e strutture organizzative, anche se a carattere non specificamente politico, incrementa il loro senso di sicurezza nell'affermazione e nel riconoscimento delle proprie opinioni oltre a incentivare la partecipazione politica, in particolare nell'esercizio del diritto al voto e all'impegno attivo.

Il metodo dell'incremento non può più essere considerato un'opzione, ma una necessità che sorge dal riconoscimento giuridico dei bisogni e delle necessità della donna. In questo senso il ruolo politico della donna albanese è stato passivo e la constatazione scientifica di tale affermazione mi porta a sostenere con questo lavoro che la questione femminile nella politica non può più essere procrastinata. È giunto il tempo che le donne avviano un percorso di cittadinanza attiva al fine di essere protagoniste di un cambiamento etico, in un paese come l'Albania, che da troppo tempo è affidata a una classe dirigente, esclusivamente maschile. È per questo che

"l'agire politicamente deve rappresentare il passaggio da un livello puramente intellettuale, peraltro senza dubbio indispensabile, a un livello nel quale ciò che conta è *l'esserci in prima persona*, il muoversi con pieno senso di responsabilità", come afferma Bertolini (Bertolini 2003, p. 160).

In tutto il mondo le donne stanno rivendicando il loro diritto alla rappresentazione politica e stanno richiedendo quote per assicurarselo senza aspettare una secolarizzazione dei poteri e lo sviluppo del Welfare State, elementi che renderanno possibili gli aumenti graduali nella presenza politica delle donne. In questo senso le donne albanesi hanno bisogno anche, e soprattutto, di una democrazia stabile.

Per agevolare la partecipazione delle donne alla sfera politica, ovvero per facilitare l'ingresso delle donne in ambiti che per un lungo tempo sono stati prerogativa maschile, vi sono due principali strategie: le politiche per le pari opportunità e le politiche delle azioni positive (Donà, 2006, p. 101). La prima è l'impegno da parte dei leader politici a favorire un sistema di rappresentanza politica che riconosca pari opportunità tra uomini e donne, senza implicazioni legali. Le azioni positive, invece, rappresentano la strategia più significativa per incentivare la partecipazione delle donne.

Un maggior numero di donne in politica può essere l'ingrediente di una trasformazione degli obiettivi anche della politica stessa. Senza dubbio le soluzioni proposte sono lontane dall'essere consensuali e di fatto sono lontane dall'essere considerate femministe. Ma è comunque certo che la femminilizzazione delle élites politiche rappresenterebbe un cambiamento culturale e sociale che non può essere ridotto al solo equilibrio della rappresentanza politica tra uomini e donne, ma anche al riconoscimento (e a una trasformazione) di rapporti sociali e di genere in un ambito, quale quello politico, da sempre prerogativa del mondo maschile.

## Bibliografia

Aristotele, (1955). *Politica e Costituzioni di Atene*. trad. it. Viano, C.A., (a cura di). Torino: Utet.

Bertolini P., (2003). *Educazione e politica*. Milano: R. Cortina.

Brunelli G., (2006). *Donne e politica*. Mulino: Bologna.

Dervishi Z., (2001). *Grate ne syrin e ciklonit te sfidave dhe perspektivave*. Tiranë: Jerusalem.

Di Nicola G.P., (1983). *Donne e politica. Quale partecipazione? Prefazione di Paola Gaiotti De Biase*. Roma: Città Nuova Editrici.

Donà A., (2006). *Le pari opportunità*. Bari: Laterza.

Donno M.G., (2010). Cittadinanza duale e democrazia paritaria. *Etiche e politiche di genere*. Bari: Servizio Editoriale Universitario.

Gjecov, Sh., (1993). *Kanuni i Lekë Dukagjinit*. Edizione a cura del Parlamento Albanese, s.l., s.l., s.d.(ma 1993 albinform), (art. 1227), (art. 1963).

Inglehart R., (1988). La nuova partecipazione nella società post-industriali. *Rivista Italiana di Scienze politiche*, XVIII, n. 3, dicembre. pp. 420-422.

Instat, (2008). *Femrat dhe meshkujt ne Shqiperi 2007*. Tiranë.

Instat, (2010). *Shqiperia ne shifra 2010*. Tiranë.

Lako, M., (2001). La condizione femminile in Albania. *Donne in transizione in culture e società diverse. Atti del ciclo di incontri formativi per docenti e operatrici di servizi*. Brescia: Commissione Pari Opportunità. pp. 25-32.

Norris P., (2005). *Electoral, Engineering. Voting Rules and Political Behaviour*. Cambridge: Cambridge University Press.

Papa F.M., (2010). La questione della

partecipazione politica delle donne. Una questione aperta della democrazia italiana. *Etiche e politiche di genere*. Bari: Servizio Editoriale Universitario.

**Cap. IV**  
**Quali valori per quale politica partecipata?**  
Immacolata BRUNETTI

La pedagogia si configura come sapere pratico, finalizzato a elaborare indicazioni su cosa e come fare per favorire la formazione individuale e sociale. La dimensione umana trova la sua realizzazione esistenziale nella configurazione dell'esercizio alla vita. Riprendere il tema dei valori, tema oggi più che mai necessario, costituisce il riuscire a rispondere a esigenze come queste. Ancor di più in un'epoca in cui risultano messi in discussione regole e principi che hanno costituito le basi fondamentali per la sicurezza individuale e di gruppo. Le analisi relative alle problematiche della società, della famiglia, della scuola, delle istituzioni politiche portano a sottolineare, come sottolineano Acone, Brezinka e altri autorevoli autori, l'importanza dell'educazione ai valori. La Teoria Personalistica che è alla base di tutta la riflessione, poggia sulla valorizzazione della persona in duplice prospettiva: da un lato come rifiuto o come lotta verso qualsiasi forma di alienazione dell'uomo; dall'altro come necessità di riguadagnare il terreno della responsabilità esistenziale e quindi etica, sociale, politica e pedagogica. Nel sostenere ciò non si può non prendere in considerazione la realtà esperienziale husserliana che relaziona il soggetto o meglio la soggettività all'oggetto da intendersi come realtà esterna. Una relazione che offre al soggetto di esprimersi e di agire e consente all'oggetto di essere qualcosa di significativo nella misura in cui il soggetto gli attribuisce un senso. È proprio da questa relazione che il soggetto attribuisce senso e valore, ovvero "intenziona", ciò che gli sta intorno, trasformandolo e successivamente attribuendo valore a quell'oggetto.

L'impegno professionale degli insegnanti travalica la necessità di considerare le competenze solo in termini

tecnici, avvicinando sempre più la questione sui valori personali e professionali come parte integrante della pratica didattica. Gli insegnanti sono considerati modelli di ruolo e per questo devono dimostrare atteggiamenti e attributi positivi in un contesto educativo e in un periodo culturale caratterizzato da crisi di valori e relativismo valoriale, soprattutto perché la scuola offre indicazioni curriculari che riguardano tanto la persona quanto valori sociali che tengono saldi la comunità intera come il bene comune e la valorizzazione della cittadinanza attiva.

### **Introduzione**

La pedagogia si configura come sapere pratico e condiviso a partire dalla considerazione della dimensione umana come "esercizio alla vita" (Santelli Beccegato, 1991), nel quale recuperare i valori della democrazia, libertà, solidarietà, partecipazione e responsabilità si intrecciano nell'assegnare maggior senso alla vita stessa. Riprendere il tema dei valori diventa quanto mai indispensabile per poter tracciare linee per un disegno educativo che corrisponda a queste esigenze. Già da tempo, infatti, si osserva l'estendersi di valori utilitaristici, edonistici che non lasciano grande spazio alla solidarietà sociale poiché si affrancano alle leggi di mercato libero, nel quale la competitività regna suprema. D'altra parte, invece, vi sono zone velate da aloni di solidarietà e impegno responsabile verso l'umanità. Come fare per conciliare i due poli? C'è bisogno di un anello di congiunzione tra i due versanti che metta al centro dell'attenzione il valore della Persona quale centro generatore di valori. La ricerca sui nuovi significati e nuovi valori non sempre ha dato esiti positivi, lasciando senza risposta domande attinenti la presenza dell'uomo nel mondo. Le analisi relative alla problematica educativa, viste nella concretezza storica, vede l'importanza di un'educazione ai valori immersi nella



complessità storico istituzionale del mondo moderno (Acone, 2004). Bauman<sup>97</sup> (2011) sostiene che “noi non ci sentiamo a casa nel mondo, siamo spaventati da ciò che sta accadendo; ma rimanendo fedeli ai nostri valori, sviluppandoli e mostrandoli... potremo ottenere qualcosa...”.

In tali territori si viene a caratterizzare la *frattura etica* definita da Acone come “scomposizione e scissione della coscienza culturale occidentale che interessa comportamenti politici, etico-civili ed educativi”. Ciò è avvalorato dalla considerazione di una *crisi di paideia* affrontato da Bauman (2001) come *liquefazione delle identità e scomposizione post-moderna (polifonia dei valori)*. La morale si configura per Bauman (2001) come quella scissione tra morale privata e mondo morale. In questo terreno si evince l’evidente frattura etica che liquefa la linea di congiunzione tra tolleranza e *solidarietà imprecisata* (Acone, p248). La frattura sistemica diventa frattura educativa perché viene costruita su un mondo senza valori condivisi, senza legami forti, senza valori trascendenti.

Ne deriva la necessità di un’educazione del soggetto-persona verso l’umanizzazione dell’uomo in quanto *persona* all’interno dell’orizzonte culturale (Acone, 2004, p. 263).

La Teoria Personalistica che è alla base di tutta la riflessione, poggia sulla valorizzazione della persona in duplice prospettiva: da un lato come rifiuto o come lotta verso qualsiasi forma di alienazione dell’uomo; dall’altro come necessità di riguadagnare il terreno della responsabilità esistenziale e quindi etica, sociale, politica e pedagogica. Nel sostenere ciò non si può non prendere in considerazione la realtà esperienziale husserliana che relaziona il soggetto o meglio la soggettività all’oggetto

---

<sup>97</sup> In un’intervista di Carlo Bordini a Bauman, vengono ripresi alcuni punti chiave emersi durante il primo Festival dell’Economia a Trento nel 2006.

da intendersi come realtà esterna. Una relazione che offre al soggetto di esprimersi e di agire e consente all'oggetto di essere qualcosa di significativo nella misura in cui il soggetto gli attribuisce un senso. È proprio da questa relazione che il soggetto attribuisce senso e valore, ovvero "intenziona", ciò che gli sta intorno, trasformandolo e successivamente attribuendo valore a quell'oggetto.

Il personalismo di Ricoeur interpreta la condizione umana della relazione tra le persone come crescita etico-sociale. Alla "persona", infatti, viene riconosciuta una valenza pluridimensionale (Cfr., G. Farinelli, 2000, p. 83.) nel quale confluiscono sia aspetti relazionali che comunicativi, tanto è vero che Ricoeur puntualizza sul termine persona, anziché "coscienza", "soggetto", "io". Non coscienza poiché è legata alla sfera inconscia, non soggetto poiché legato alla dimensione logico-formale e non esistenziale e infine non un'io che non considera la relazione inter-umana poiché si limita alla consapevolezza cognitiva della sola mente (P. Ricoeur, 1998, p. 27). Una prima indicazione del costituirsi della persona ci viene dalla considerazione dell'*idem* e dell'*ipse*, che costituiscono la continuità dell'identità (idem) e nello stesso volgersi della persona, un'identità in continua trasformazione (ipse). Il suo definirsi è costituito dall'impegno e dalla scelta e dal modo in cui entra in relazione con gli altri. Da tale relazione ne derivano le quattro dimensioni dell'uomo: uomo parlante, uomo agente, uomo narratore e infine uomo responsabile (P. Ricoeur, 1998, p. 39). L'ultimo aspetto configura la dimensione morale della persona come auspicio verso la costituzione dell'*ethos* della persona ovvero "auspicio di una vita compiuta – con e per gli altri – all'interno d'istituzioni giuste". Auspicio di una vita compiuta s'intende l'aspirazione espressa attraverso la stima di sé in quanto capace di agire intenzionalmente, e mediare tra le intenzioni come ponderazioni ragionate e gli eventi

del mondo; l'espressione "con e per gli altri" intende la reciprocità che costituisce "l'altro in quanto mio simile e me stesso come il simile dell'altro" (*Ibidem*, p. 41) L'espressione "vivere all'interno d'istituzioni giuste", vuol essere l'indicazione della più alta realizzazione personale all'interno di sistemi sociali che perseguono la giustizia. L'essere fedeli nel tempo a una causa superiore, accoglimento dell'alterità e della differenza nell'identità della persona sono corollari ai due criteri fondamentali che caratterizzano la stessa: *crisi* e *impegno*. La fedeltà a una causa superiore rappresenta la possibilità di impegnarsi in un progetto di vita che possa risultare di autenticazione del proprio essere (G. Mollo, 2009). In tale prospettiva si rivela la possibilità del superamento dell'egocentrismo e della cooperazione sociale verso una causa comune.

### **Una reciproca relazione: libertà e partecipazione**

Dewey ha affermato che qualsiasi educazione data da un gruppo tende a socializzare i suoi membri, ma la qualità e il valore della socializzazione dipendono dalle attitudini e dagli scopi del gruppo (J. Dewey, p. 110). Da questa affermazione ne derivano due conseguenze: il primo cerca di dare una definizione sul concetto d'ideale di società e per far ciò dobbiamo fare riferimento a società esistenti per poter attuare il nostro ideale. Bisogna quindi estrapolare un tratto desiderabile da una società esistente, impiegarlo e applicarlo per quei tratti esistenti indesiderabili. Le norme che derivano sono la risultante degli interessi comuni, delle interazioni o relazioni di cooperazione con altri gruppi. Da questo Dewey deduce due elementi: il primo riguarda la reciprocità d'interessi, ciò significa avere non solo punti più numerosi e vari d'interessi comuni nel riconoscerli come controllo sociale; il secondo mette in evidenza lo

spirito antisociale prodotto dalla chiusura del gruppo o comunità. Questo viene superato dalle libere interazioni dei gruppi sociali che sviluppa un cambiamento prodotto dal riadattamento continuo alle nuove situazioni. Per Dewey, questi due elementi costituiscono una società democratica e per svilupparla c'è bisogno che si educino i suoi membri verso un'ideale democratico. Definisce prima di tutto cosa è una democrazia: "Una democrazia è qualcosa di più di una forma di governo. È prima di tutto un tipo di vita associata, di esperienza comunitaria e congiunta. L'estensione nello spazio del numero d'individui che partecipano a un interesse, in modo che ognuno deve riferire la sua azione a quella degli altri e considerare l'azione degli altri per dare un motivo e una direzione alla sua, equivale all'abbattimento di quelle barriere di classe, di razza e di territorio nazionale che impedivano agli uomini di cogliere il pieno significato della loro attività"(J. Dewey, 1951, p. 108). Ciò denota una ricchezza di stimoli al quale gli individui devono rispondere assicurandosi maggiori libertà d'azione. Se lo rapportiamo all'attuale contesto storico, possiamo farne un'analisi pressoché approfondita poiché abbiamo maggiori chance di vita rispetto a qualche decennio fa (R. Darhendorf, 2009).

L'apertura verso nuovi interessi condivisi insieme a una maggiore capacità personale sono, come sostiene Dewey, caratteristiche democratiche che non implicano scelte conscie, e per questo hanno bisogno di essere sostenute e applicate. In una società ricca di cambiamenti e trasformazioni, i suoi membri devono essere *educati* all'iniziativa personale e all'adattabilità, oggi diremmo all'autonomia e responsabilità personali, altrimenti sarebbero sopraffatti da questi cambiamenti nei quali si troverebbero senza capirne il significato e le connessioni (Dewey, pp. 108-117). Ciò implica la possibilità di formare un pensiero libero e creativo (Chomsky, 2005), e nello stesso tempo nell'autonomia da

parte della società di darsi delle regole da rispettare (Sartori, 2011; Zagrebelsky, 2005; Bauman, 2001) nella consapevolezza che non c'è garanzia della bontà della legge al di fuori dell'esercizio coscienzioso e diligente di quella libertà. Il fulcro fondamentale consiste proprio nell'aspettativa che ciò che è ritenuto buono da entrambe le parti, diventi legge da rispettare.

In cosa consiste, allora, questa libertà? Per gran parte della riflessione morale moderna la libertà è autorealizzazione, espansione ed espressione dell'io (Sartori, 2011). Essa, così concepita attiene alla sfera intima dell'uomo, diversa da quella attinente alla sfera sociale. Le due libertà, quella interiore o libertà del volere, da quella esteriore o libertà del fare, interagiscono energicamente. Locke nel suo Saggio sull'Intelletto Umano, concepisce la libertà come autodeterminazione; Hobbes nella definizione di libertà politica asserisce che è assenza d'impedimenti esterni, intendendola come libertà nel rapporto tra cittadini e lo Stato considerato dal punto di vista di cittadini; una *libertà da* nel quale i cittadini sono liberi da ogni impedimento. Una *libertà da* che implica un essere *liberi di* scelte possibili. Sartori (2001, p. 158) scrive che la libertà è sempre da "affermare" (votando, partecipando, dimostrando), ma prima occorre che il mio affermare (fare) non sia ostacolato. Alla fine libertà è *libertà di* scelta, ma prima devo essere messo in condizioni di scegliere, che presuppone che il mio scegliere non sia impedito. D'altra parte il problema centrale consiste nel convertire questa libertà, scrive From: "il solo criterio per misurare il grado in cui la libertà venga realizzata è l'esistenza più o meno di una partecipazione attiva dell'individuo (sia) alla determinazione della sua vita (... sia a ...) quella della società, e questo non solo attraverso l'atto formale del votare, ma anche della sua attività quotidiana, nel suo lavoro e nei suoi rapporti con gli

atri”<sup>98</sup> C’è anche un altro modo di intendere la libertà; oggi si è convinti che la libertà sia legata all’aver: più si ha, più si è liberi. La povertà rende i soggetti non liberi. In questo caso si confondono i bisogni importanti con quelli meno importanti. Quanta libertà perdiamo se mettiamo al primo posto l’aver oppure se sprechiamo le relazioni? In un celebre saggio di Romano Guardini sulla dignità dell’uomo libero e consapevole spicca un problema che bene si addice alla questione valoriale. Scrive che “Continuamente creiamo noi stessi nuovi fatti e poniamo così realtà immutabili nella nostra e nella vita degli altri. Tali fatti sono immutabili. Ma vi è ancora un’altra specie d’immutabilità, è la necessità. Per necessità intendiamo ciò che deve essere così, ciò che non può essere altrimenti e di cui si capisce perché debba essere così; ciò che si basa su una legge. Vi appartengono le leggi matematiche, quelle fisico-chimiche, biologiche, psicologiche, storiche, culturali, quelle logiche e metafisiche ecc. Anche questa forma d’immutabilità determina la nostra esistenza. La nostra vita si svolge in queste leggi... è proprio dell’essenza della formazione l’ethos dell’immutabile. E quel modo pedagogico, ad esempio dell’idealismo, di assolutizzare la libertà, dove tutto è possibile e fattibile, indipendentemente dall’immutabilità, costituisce una sensibilità, una mentalità fuori dal rapporto con la attualità della realtà, quale essa è” (Guardini R., 1987, p. 119). La “necessità” di cui parla Guardini, fa parte di alcune suggestioni create dall’uomo, dalla cultura del benessere ed è stato appunto l’uomo con la sua libertà a

---

<sup>98</sup> L’uomo ha bisogno di un sistema di orientamento per vivere che gli farà sviluppare la sua capacità di conservare la sua indipendenza e di affermare la sua individualità. E. Fromm in *Psicanalisi e religione* studia infatti il tipo di risposta che l’uomo ha saputo dare al problema della libertà che riguarda sia il proprio “sistema di orientamento” sia la propria “risposta esistenziale” che attengono strettamente alla sfera psicologica.

improntare la propria vita all'ombra dei falsi valori. Cattanei sostiene "tanto l'uomo ebbe potere di se stesso da usarne anche contro di sé".

### **I valori etico-politici**

Quando pensiamo ai valori, dobbiamo contestualizzarli nel contesto storico-sociale nel quale viviamo e naturalmente lo facciamo pensando alla civiltà occidentale e successivamente operando dei paragoni. Succede così anche per i valori, nonostante non abbia molto senso. Ha senso invece, effettuare valutazioni su civiltà per specificare il contesto etico-politico di appartenenza. Ogni civiltà, infatti, ha i suoi valori etici, estetici, morali, di conseguenza non si può stabilire qual è meglio poiché è tutto contestualizzabile. Emergono due tesi di riferimento: la prima è quella sostenuta dai multiculturalisti che affermano che non ci sono primati di valori ma tutti i valori sono uguali (Sartori, 2002, pp. 37-38). A tal proposito Sartori sostiene che chi dichiara che tutti i valori sono uguali, è senza valori; se quindi i valori sono credenze di valore e se una credenza non è più creduta, allora non esiste, quindi se credo a un valore vuol dire che quel valore poggia su credenze di valore, quindi esiste. Chi sostiene la tesi secondo la quale i valori sono tutti uguali alimenta la crisi etica che si basa sul pensiero debole. Sartori (1987) ha invece dibattuto la tesi secondo la quale i valori hanno un fondamento razionale, di contro alle tesi attuali che invece sostengono il loro fondamento emotivo-affettivo della vita. Se ciò è vero il problema si sposta dalla verità del valore alla sua preferibilità, che sottintende che i valori si convalidano paragonandoli (Sartori, 2005, p. 333). Se facciamo un esempio, alla domanda se la città liberal-democratica è preferibile nei suoi valori etico-politici alla città autocratica o tecnocratica, molto probabilmente la risposta sarà legata allo stesso principio di valore, ovvero

alla stessa preferenza. I valori etico-politici elaborati dalla cultura occidentale possono essere molto diversi da quelli di altre culture. La parola libertà nel significato politico ed etico-politico in lingua araba non esiste, semmai la parola *hurryya* significa non schiavitù nel rapporto padrone servo; anche libertà di pensiero è interpretazione delle norme religiose. In questo caso, afferma Sartori, bisogna partire da valori concreti, se si vuole riformulare il concetto di libertà, oltre che essere sicuri di conoscere le cose che sottoponiamo a paragone. Optare, scegliere è libertà di scelta: è in questo modo che la nozione astratta di libertà diventa concreta e comprensibile. La Dichiarazione dei diritti Universali dell'uomo auspica dei valori, ma nell'atto pratico non li ottiene da tutti i paesi appunto per questo motivo. Se ci addentriamo nella preferibilità dei valori etico-politici della nostra cultura il primo fra tutti, come sostiene Zagrebelsky, è proprio l'ideale della tolleranza per allontanare il fanatismo di chi crede ciecamente nella propria verità; il secondo è quello della non-violenza attraverso le regole della democrazia introdotte proprio per evitare i conflitti sociali senza ricorrere alla violenza; il terzo è l'ideale del rinnovamento graduale della società attraverso il libero dibattito delle idee e il cambiamento delle mentalità e del modo di vivere che permette la formazione e l'espansione delle rivoluzioni silenziose; infine l'idea della fratellanza, un riconoscimento tale, tanto più necessario soprattutto perché ogni giorno dovremmo essere consapevoli di ciò e quindi agire di conseguenza (Zagrebelsky, 2005, pp. 144-145).

In questa direzione si pone l'educazione morale, promuovendo sia l'aspetto intellettuale che l'aspetto pratico, agendo sulla volontà dell'educando (N. Galli, p. 22). Il cambiamento deve trasformare la semplice adesione a leggi morali a imitazione di una persona e vissuto dell'esperienza. Solo un modello da imitare provoca slancio e creatività in colui che imita; ed è



proprio da questa capacità creativa che si sviluppa l'adattabilità deweiana all'ambiente sociale nel quale si vive. Per un educatore la sfida si pone nella possibilità di individuare quelle unità di senso originarie (Bertolini, 2003, p. 22) intese come principi valoriali che strutturano ciascun ambito esperienziale ed essere consapevoli della propria responsabilità etica sia nei confronti della propria esistenza sia nei confronti della relazione educativa.

### **Don Tonino Bello e la politica**

Mi avvio alle conclusioni con alcuni pensieri sulla politica di Don Tonino Bello, un uomo tra i più affascinanti del cattolicesimo moderno, poiché sono di estrema attualità e hanno valore di ancoraggio al pensare politicamente per chi crede in un sistema di valori condivisi su cui costruire la convivenza civile e democratica. Don Tonino Bello era convinto che non solo la politica e la fede s'incontrano, ma che l'origine e lo scopo della politica si ritrovano nel valore della giustizia. I politici dovrebbero essere operatori di pace e la politica per questo è un'arte nobile e difficile, una "maniera esigente di vivere l'impegno cristiano"(Paolo VI, Octogesima adveniens, n. 46). Il problema fondamentale è l'impegno a mettere al centro la persona "adottandola come misura di ogni impegno, come principio architettonico di ogni scelta"(A. Bello, 1997, p. 19). Ciò che manca è una progettualità valoriale che definisce "sporgenza utopica" all'azione politica. Il politico deve essere un pastore che guida il suo gregge e veglia nella notte. Il vegliare nella notte ha il significato di sapienza, speranza e transumanza. *Sapienza* come capacità di discernimento, *speranza* come progettazione di un futuro, *transumanza* come coraggio di ricerca e progetto. Per essere al servizio della società Don Tonino Bello identifica le tre direttrici da seguire: *sobrietà* (personale e comunitaria) intesa come senso del limite, saggezza ed

equilibrio; *giustizia* (personale e comunitaria) intesa come responsabilità verso tutti; *solidarietà* (personale e sociale) come impegno a “perdersi in favore dell’altro”, a servire l’altro dimenticando il proprio tornaconto. Da ciò l’impegno a sostenere i valori della non-violenza, dei diritti delle minoranze e degli svantaggiati, come base di un’etica della responsabilità proiettata nell’area dei diritti e dei doveri (A. Bello, 2007, p. 155); *pietà*, intesa non solo nell’essere obbediente a Dio, ma anche avere relazioni con gli altri, rette da cura e benevolenza. Si scorge il fulcro del pensiero di Don Tonino Bello, ovvero il mettere al centro l’uomo, l’etica, il benessere della vita e infine la speranza intesa come non scoraggiarsi di fronte alle grandi denunce della questione politica come problema che riguarda soprattutto “la questione morale”<sup>99</sup>.

C’è un’altra questione fondamentale che riguarda don Tonino e i politici: il dialogo che seppe intessere con il mondo della politica e la costanza, la coerenza con cui seppe intrattenere i rapporti con le istituzioni democratiche e con le singole persone (Paradiso C., 2012, pp. 12-115). Egli denunciava la crisi di valori centrati sui particolarismi, sui corporativismi, ovvero chiudersi nei propri interessi senza considerare le accoglienze il rispetto dei diritti umani. I suoi interventi erano sempre orientati sulla base del Concilio Vaticano II e nella *Gaudium et spes* s’indica che “La comunità politica e la chiesa sono indipendenti l’una dall’altra ma entrambe sono al servizio della vocazione personale e sociale degli stessi uomini. Coltiveranno una sana collaborazione dettata dalle circostanze di luogo e di tempo”. Don Tonino, aveva sempre rispettato l’autonomia politica, e il suo dialogo era sempre diretto per

---

<sup>99</sup> Non dobbiamo dimenticare il contesto storico nel quale è vissuto Don Tonino Bello e le vicissitudini politiche che hanno caratterizzato gli anni vescovili, da tangentopoli a mani pulite.

salvaguardare la dignità dell'uomo perché le scelte fossero sempre in direzione del bene comune. Proprio per questo aveva sempre buone relazioni con le istituzioni e sollecitò la comunità ecclesiale a collaborare con esse. Era convinto infatti che dietro le istituzioni ci sono le persone concrete con le loro debolezze e sottolineava come "la Chiesa stima degna di lode e di considerazione l'opera di coloro che, per servire gli uomini, si dedicano al bene della cosa pubblica e assumono il peso delle relative responsabilità" (GS, 75)

### **Bibliografia**

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

Bauman Z., *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*, il Mulino, Bologna 2001.

Bello A., *Scritti di pace*, Mezzina, Molfetta 1997, in *Scritti di mons. Antonio Bello*, vol. IV.

Bello A., *Scritti vari, interviste e aggiunte*, Mezzina, Molfetta 2007.

Bertolini P., *Educazione e politica*, R. Cortina, Milano 2003.

Beccegato Santelli L. (a cura di), *Bisogno di valori. Per un rinnovato impegno educativo nella società contemporanea*, La Scuola, Brescia 1991.

Cattanei G., *Cultura dei bisogni, cultura dei valori*, in Santelli Beccegato L. (a cura di), *Bisogno di valori. Per un rinnovato impegno educativo nella società contemporanea*, La Scuola, Brescia 1991.

Chomsky Noam, *Democrazia e istruzione. Non c'è libertà senza educazione*, Edup, Roma 2005.

Dahrendorf R., *Libertà attiva. Sei lezioni su un mondo instabile*, Laterza, Roma-Bari 2005.

Dewey J., *Democrazia e educazione*, La Nuova

Italia, Firenze 1951.

Farinelli G., *L'educazione come metafora della vita. Paul Ricoeur: la filosofia e l'educazione*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 2000.

Guardini R., *Persona e libertà*, La Scuola, Brescia 1987.

Locke J., *An Essay Concerning Human Understanding*, ed. critica di A.C. Fraser, New York, Dover, 1959 (trad.it. *Saggio sull'intelletto umano*, Utet, Torino 1982).

Mollo G., *Aspetti pedagogici del pensiero di Paul Ricoeur*, Pedagogia e Vita, 2009, 5-6.

Paolo VI, *Octogesima adveniens*, n. 50; Concilio Vaticano II: *Gaudium et spes*.

Paradiso C., *Don Tonino Bello e la politica. L'incontro col suo tempo*, Cittadella Editrice, Assisi 2012.

Ricoeur P., *La persona*, Morcelliana, Brescia 1998.

Sartori G., *Democrazia. Cosa è*, Bur Saggi Rizzoli, Milano 2011.

Sartori G., *Pluralismo, multiculturalismo e estranei*, Rizzoli, Milano 2002.

Zagrebelsky G., *Imparare la democrazia*, Einaudi, Torino 2005.

## **Cap. V**

### **Ambiente ed educazione ambientale. Analisi e significati pedagogico-politici**

Gabriella CALVANO

*«L'ambiente stesso è intriso di anima [...], fuso con noi. [...] Diventa sempre più difficile dividere con un taglio netto psiche e mondo, soggetto e oggetto, dentro e fuori. Dove finisce l'ambiente e dove inizio io, e anzi come posso cominciare, senza essere in qualche luogo, coinvolto intimamente e nutrito dalla natura del luogo?»*  
(Hillman, *Il codice dell'anima*, Milano 1999, pp. 196-198)

Perché parlare di ambiente come "questione"?

A partire dal 1968, dalla nascita del Club di Roma ad opera dell'imprenditore Aurelio Peccei, le tematiche ambientali sono entrate a far parte della vita quotidiana delle persone e la discussione attorno a esse e alle politiche che le sottendono ha cominciato ad assumere un ruolo fondamentale sia per le società industrializzate sia per i Paesi considerati in via di sviluppo. Molte sono le persone, soprattutto tra i più giovani, che chiedono e lavorano in vista di un cambiamento sociale e culturale che garantisca sempre più il diritto all'ambiente e dell'ambiente.

Non vi è campo della conoscenza che non si sia lasciato interrogare dai mutamenti dettati dalla svolta ecologica. La pedagogia, in particolare, nella prospettiva del dialogo tra saperi, richiede una nuova e approfondita riflessione attorno ai temi dell'educazione alla tutela e custodia dell'ambiente, riflessione che deve porsi alla base di un nuovo umanesimo integrale, che ravvisa la centralità dell'uomo-persona nella sua capacità di «riconoscere, accogliere e praticare la verità circa se stesso e il mondo nel quale vive» (Ghisalberti A., 2011), e planetario, il quale si contrappone all'attuale visione dell'uomo di natura tecnico-contabile.

## **Il concetto di ambiente: significati pedagogici e valenza educativa**

Il termine ambiente, polisemico e trasversale, obbliga a un approccio analitico multidisciplinare. Ciascuna scienza che guarda all'ambiente o che di esso, in un modo o nell'altro, si occupa, perché trova in questo una delle variabili che la determina o la connota, non può non scoprirsi fortemente interconnessa alle altre discipline, che all'ambiente sono legate, e necessitante di dialogo proprio con queste altre. «Eppure, nonostante tale ribadito interesse, non sembra che il problema dell'ambiente abbia ancora trovato una sua esatta e adeguata chiarificazione» (Flores D'arçais G., 1962, p. 8).

L'ambiente è, da sempre, al centro del discorso pedagogico: è «non solo [...] luogo di educazione, bensì proprio [...] fattore essenziale di essa» (*Ibidem*, p. 7). La riflessione pedagogica non può prescindere dall'ambiente, dal contesto entro cui si svolge l'azione educativa e dalle relazioni che costituiscono il rapporto uomo-ambiente-natura. Ogni fatto educativo ha un ambiente di riferimento: non ne esiste uno che non abbia un luogo e un tempo a cui essere legato, che non sia storicamente e geograficamente determinato.

L'interesse per l'ambiente non ha condotto, tuttavia, a una sua univoca definizione, anche se, nella prospettiva del discorso educativo, parlare di ambiente vuol dire anche posare il proprio sguardo sulle relazioni che in esso si generano, si costruiscono, si stringono tra le diverse componenti che lo costituiscono. Parlare di ambiente vuol dire parlare di imprevedibilità, casualità, diversità e variabilità. L'ambiente è una realtà viva, fragile e complessa ed è costituito sia da fattori (o parti) che ne compongono la struttura sia dal sistema di rapporti che si generano fra questi fattori nello spazio e nel tempo, laddove la qualità di ciascuno dei sistemi che si creano è determinata dalla quantità e dalla qualità dei

rapporti tra i fattori costituenti tali sistemi (Moroni A., 2003).

Gli esseri umani non possono essere considerati al di fuori o al di sopra dell'ambiente, ma inseriti in esso e, dunque, responsabili della sua corretta gestione. Non è possibile concepire l'essere umano come separato dall'ambiente: ogni azione umana modifica l'ambiente e ne è modificata a sua volta. La storia dell'uomo sul pianeta è prima di tutto storia del rapporto che questi stabilisce col pianeta stesso, attraverso gli atteggiamenti che rispetto a esso sviluppa, storia che, come ha osservato Birbes (2006), Gutkind ricostruisce in quattro fasi: la prima caratterizzata da sentimenti di paura e stupore rispetto alla potenza della natura; la seconda in cui l'uomo si scopre capace di osservare la natura; la terza nella quale l'uomo decide di sfruttare al massimo le risorse di cui la natura è dotata; la quarta coincidente con la presa di coscienza, da parte dell'uomo, delle proprie responsabilità rispetto a un pianeta che presenta evidentemente dei limiti.

L'ambiente, allora, non può assolutamente essere inteso come un qualcosa di staticamente dato, anche se storicamente determinato, ma come un elemento in perenne *fieri*, perché mutevoli e "fluttuanti" sono i rapporti che in esso si definiscono: la sistematicità e processualità su cui si fonda agiscono in termini di una continua decostruzione e ricostruzione degli elementi coinvolti, preservandone la reciproca relatività (Marescotti E., 2000, p. 25).

Un importante contributo nella determinazione del concetto di ambiente si è avuto intorno alla metà dell'Ottocento, con la nascita dell'*ecologia*<sup>100</sup> e con la

---

<sup>100</sup> Haeckel, darwiniano convinto, è colui il quale per primo parlò di ecologia, intendendola come «il corpus di conoscenze riguardanti l'economia della natura: l'indagine di tutte le relazioni dell'animale sia con il suo ambiente organico sia con il suo ambiente inorganico; tra cui, soprattutto, la sua relazione amichevole oppure ostile con quegli animali e

definizione del concetto di *ecosistema*. Esso è l'insieme complesso degli esseri viventi e non viventi e delle loro interazioni e comprende i flussi di energia che consentono al sistema di funzionare. Tutti gli ecosistemi non coincidono con la somma degli elementi che li compongono, ma sono molto più di essa: un ecosistema non può prescindere dai legami e dalle relazioni che si stabiliscono tra le parti che lo determinano. Il fisico austriaco Capra (1997, p. 72) invita a considerare l'ambiente come un "tessuto dinamico di relazioni" dove ambiente biotico e abiotico sono strettamente connessi in un processo di coevoluzione sistemica. «Nell'approccio sistemico, le proprietà delle parti possono essere comprese solo studiando l'organizzazione del tutto. Di conseguenza, il pensiero sistemico non si concentra sui mattoni elementari, ma piuttosto sui principi di organizzazione fondamentali [...] Analisi significa smontare qualcosa per comprenderlo: pensiero sistemico significa porlo nel contesto di un insieme più ampio» (Capra, 1997, pp. 40-41). Se l'ambiente è costituito da parti interagenti, incidere negativamente su una sola di queste parti implicherà il recare un danno all'intero sistema. Emblematiche, a tal proposito, le parole di Capo Seattle, «l'uomo non ha tessuto la trama della vita; in essa è solamente un filo. Qualsiasi cosa egli faccia alla trama, la fa a se stesso», e del naturalista Muir, «quando cerchiamo di distinguere qualcosa di per sé, la troviamo legata a tutto il resto nell'universo».

Indispensabile diventa così proporre, a tutti i livelli e per tutte le età, un'*alfabetizzazione ecologica*, intesa come la capacità di comprendere le connessioni che ci legano indissolubilmente a tutti gli altri esseri viventi che occupano il pianeta. Proprio l'*alfabetizzazione ecologica* è

---

quelle piante con cui entra in contatto direttamente o indirettamente – per dirla in breve, l'ecologia è lo studio di tutte le interrelazioni complesse che Darwin chiamò condizioni della lotta per l'esistenza».



considerata da Capra la *sfida educativa del futuro*, una competenza che dovrebbe essere costruita a partire dalla scuola dell'infanzia fino all'università e nell'età adulta, attraverso processi di educazione permanente. «Si tratta di un dovere improrogabile che richiede non meri aggiustamenti, non una riforma parziale dei contenuti, ma una svolta radicale, un mutamento radicale del paradigma che formi a nuovi stili di vita, a nuovi desideri e a nuove forme di coscienza e che partecipi anche a una riforma nell'intero sistema delle scienze, nella loro committenza, nella loro destinazione, nella loro comunicazione e nel loro apprendimento» (Marchetti L., 2012, p. 4). L'educazione dovrebbe prendere esempio dall'ecologia, promuovendo una formazione per le giovani generazioni (e non solo) che non sia estemporanea, che non miri a un cambiamento dei comportamenti solo nell'*hic et nunc* o personali, ma che aiuti a comprendere i comportamenti globali errati, in vista della costruzione di una nuova alleanza tra uomo e natura e di una nuova posizione dell'uomo nell'universo.

La rinnovata attenzione al mondo naturale e al rapporto che l'uomo-persona definisce con esso sono all'origine di una nuova declinazione dell'interesse pedagogico, l'educazione ambientale, avvertita fin da subito come necessaria per la formazione di coloro i quali sono chiamati a educare i cittadini di domani.

### **Dall'educazione ambientale all'educazione alla sostenibilità: transizioni in corso**

Educazione ambientale ed educazione alla sostenibilità, nonostante siano espressioni spesso utilizzate indifferentemente, hanno – a mio avviso – una connotazione propria e specifica, pur condividendo numerose finalità e obiettivi. Parlare dell'una e dell'altra vuol dire riconoscere il valore dell'educabilità come fattore indispensabile per i processi di costruzione di

significato. Il processo educativo fa in modo che la persona abbia la capacità di ripensarsi costantemente e continuamente, in virtù delle relazioni che instaura con gli altri e l'ambiente.

Il sintagma "educazione ambientale" è stato introdotto negli anni Sessanta e, da allora, ha notevolmente modificato i suoi obiettivi, le sue metodologie, le sue pratiche. Si è concordi con Tamburini (2005) nel ritenere che conoscere l'ambiente non è condizione sufficiente per sviluppare nei confronti di esso comportamenti responsabili: serve incrementare la consapevolezza ambientale, ovvero la capacità di comprendere l'ambiente, vivendolo e facendo di esso parte.

«L'Educazione ambientale assume il paradigma ecologico e le iniziative strettamente connotabili in quest'area di ricerca sono quelle tradizionalmente riconducibili *con l'ambiente, nell'ambiente e per l'ambiente*» (Galeri, 2010, p. 47).

In virtù della sua natura, l'educazione ambientale non può essere considerata una disciplina a sé stante né essere ridotta a educazione scientifica, ma deve fare in modo che l'uomo impari a fare esperienza della complessità ed eserciti tutti gli sforzi necessari per poterla gestire, sviluppando una vera e propria *competenza ambientale*. L'educazione ambientale nasce dall'impegno e dalla sinergia tra i settori disciplinari che s'interessano dei temi dell'ambiente e dell'impegno dell'educazione: essa è "epifania" del paradigma della complessità.

Compito dell'educazione ambientale è progettare percorsi formativi in grado di: rispondere alle esigenze del mondo scolastico ed extrascolastico per fare in modo che ciascuno sviluppi comportamenti fondati su un adeguato sistema di conoscenze in grado di suscitare empatia e responsabilità rispetto all'ambiente. Grazie all'educazione ambientale è possibile superare

l'insufficienza e l'incapacità di un sistema formativo incapace di diffondere valori positivi rispetto all'ambiente, in un contesto di e in profonda e continua trasformazione; è possibile formare cittadini dotati di *cittadinanza ambientale*, capaci di interessarsi ai temi di un mondo in continua trasformazione e in grado di sviluppare spirito d'iniziativa, fiducia in se stessi, capacità di prendere decisioni operando da protagonisti del proprio progetto di vita. «L'educazione ambientale è uno strumento importante per promuovere lo sviluppo sostenibile e consapevole e la identifichiamo come una dimensione educativa permanente e globale (scientifica, etica, estetica e civica), che coinvolge l'istruzione scolastica, la sensibilizzazione dei cittadini, la formazione professionale, la ricerca. Un'educazione che sviluppa conoscenze, valori e azioni, che forma alla cittadinanza attiva e stimola l'autonoma capacità dei soggetti a orientarsi nel cambiamento in modo consapevole e responsabile» (Tamburini P., 2005, p. 22).

L'Educazione ambientale è educare alla mondialità attraverso la comunità locale in cui ciascuno è inserito. La questione ambientale può essere affrontata solo attraverso la responsabilizzazione dei governi, delle istituzioni, del mondo dell'associazionismo e, in definitiva, di tutti i cittadini. I problemi ecologici, infatti, pur avendo portata globale, possono essere affrontati a livello locale, anzi devono essere "arginati" a livello locale, attraverso la partecipazione attiva di tutti (Persi R., 2005). Educazione ambientale è educazione alla solidarietà verso gli uomini lontani nel tempo (le generazioni venture) e nello spazio: è educazione capace di futuro.

La consapevolezza dei mutamenti sociali in atto e l'assunzione del paradigma della complessità hanno indotto a guardare all'ambiente nella dimensione della realtà planetaria di cui l'uomo è parte, favorendo il superamento della nozione descrittiva, propria dell'educazione ambientale, per favorire l'avvento

dell'educazione alla sostenibilità. Questa si propone il raggiungimento di uno sviluppo durevole che collega, in una dimensione sistemica, ambiente biofisico, società, economia. Un progetto di educazione alla sostenibilità non insiste su uno o sull'altro di questi elementi, ma li pone in stretta interconnessione.

L'educazione alla sostenibilità è un'educazione olistica che aiuta a costruire reti, verticali e orizzontali, con lo scopo non solo di trasmettere conoscenze, ma di promuovere valori, abilità, stili di vita tali da fare in modo che ciascun cittadino impari a impegnarsi per la costruzione di contesti sociali e ambientali sostenibili (Magnaghi A., 2000, p. 66). Essa mira a una formazione globale di tipo etico, a costruire una rinnovata etica dell'ambiente, capace di guardare alle relazioni che l'uomo stabilisce con gli altri elementi dell'ambiente di cui è parte e individuare linee-guida per la risoluzione dei conflitti che tra l'uno e gli altri si possono generare, sottolineando i confini oltre i quali il comportamento umano può essere considerato non condivisibile e ai limiti della liceità (Comitato Nazionale per la Bioetica, 1995). Fondamenti di una nuova etica ambientale sono la percezione dell'appartenenza, dell'emergenza e della responsabilità.

La sfida per il cambiamento verso la sostenibilità chiama in causa l'educazione, la quale è invitata essa stessa a diventare sostenibile. L'educazione alla sostenibilità è, innanzitutto, un atteggiamento mentale, è quel "pensare sistemico" che ha un linguaggio proprio in grado di percorrere trasversalmente tutti i campi disciplinari (Frabboni F., Gavioli G., Vianello G., 1998). Essa è possibilità di cambiamento, piuttosto che un contenuto prestabilito e comporta un'analisi continua delle pratiche che la sottendono: siamo di fronte a un nuovo modello formativo che spinge a ritornare costantemente alle conseguenze derivanti dalle azioni individuali, coniugando conoscenze e competenze

molteplici e tali da sciogliere i nodi di una società complessa e in continua evoluzione. Progettare in termini di educazione alla sostenibilità vuol dire costruire una comunità di apprendimento dove tutte le agenzie formative sono messe nella condizione di poter dialogare tra loro, dove s'implementano politiche scolastiche in collegamento con quelle ambientali e familiari, dove i processi educativi si sforzano di dare delle risposte ai problemi locali e non, con l'intento di valorizzare l'unicità della singola persona.

Fare oggi educazione ambientale è fare educazione alla sostenibilità, alla globalità e alla formazione dell'uomo planetario, chiamato a costruire dialoghi e a cooperare con l'intero pianeta. Educare alla sostenibilità, asserisce Persi (2011) è imparare a cominciare a guardare e pensare dalla propria vita e dalla propria storia, da ciò che è a noi prossimo, per poi allargare progressivamente i nostri orizzonti, costruendo legami solidali con altri popoli e altre specie, per garantire connessioni tra ambiente, economia, società, politica, tecnologia, innovazione: è questo uno dei motivi per cui l'educazione alla sostenibilità si configura come estremamente attuale e dotata di una forza tale da poter lavorare in vista della tutela non solo dell'ambiente, ma dell'intera umanità, costantemente esposta alla minaccia di destabilizzazioni più o meno vaste. Educare alla sostenibilità è educare alla speranza, a rifuggire i timori senza generare illusioni: è impegnarsi affinché si origini un cambiamento di mentalità, imparando a comprendere i propri errori e migliorando se stessi proprio facendo forza su questi. L'educazione alla sostenibilità è di tutti e per tutti: implica l'impegno da parte di ciascuno, piccolo o grande, potente o debole, ricco o povero. Va posta, però, estrema attenzione a che vengano evitate le derive spontaneistiche e le improvvisazioni: serve un impegno forte da parte dei singoli cittadini, ma anche dei governi locali, delle università e di tutti coloro che si occupano

della formazione dei docenti e degli educatori ambientali. Educare alla sostenibilità è educare in prospettiva *lifelong*, attraverso l'ausilio di tutti i mezzi d'informazione: grande rilievo assume la qui "rete". «È la rete ad accogliere e annodare esperienze, progetti, percorsi di aggiornamento, proposte e risultati che, partendo dall'università e dalla scuola, possano raggiungere ambiti sociali diversi, accrescendo il ruolo capillare di un'educazione che si rivolge a tutti e in cui tutti, con modi e tempi diversi, devono sentirsi impegnati. La rete informatica potrebbe essere maggiormente valorizzata al fine di facilitare il confronto e anche la semplice conoscenza delle esperienze realizzate. Se ne avvantaggerebbero la discussione e la utilizzazione dei prodotti – in sedi lontane e con risultati inevitabilmente diversi – la cui azione costruttiva sta nelle verifiche a cui potrebbero essere sottoposte e nella varietà dei contesti in cui sono calate» (p. 83). Il concetto di rete non fa riferimento solo al web, ma anche ai legami tra studiosi e ricercatori che, da prospettive scientifiche diverse, guardano alla questione ambientale, per meglio comprenderla e meglio agire e intervenire rispetto a essa: è questo il presupposto fondante per consentire ad idee e progetti di circolare.

L'educazione alla sostenibilità si presta come efficace strumento per valorizzare la potenzialità dell'uomo, per sancirne il profondo legame con il mondo e per perpetuare, come ricorda *La Carta della Terra* nella sua conclusione, «la gioiosa celebrazione della vita» (Global Forum di Rio, 1997).

### **Educare all'ambiente e per l'ambiente: per una educazione alla politica**

Quando si pensa all'educazione ambientale è piuttosto comune incorrere nell'errore di assimilarla

all'insegnamento di nozioni scientifiche, ecologiche in particolare, o di ridurla a un approccio sentimentale e moralistico. Appare opportuno, invece, sottolineare che il discorso pedagogico è un discorso prassico, all'interno del quale ricerca teorica ed empirica si pongono in una posizione dialettica al fine di generare una teoria dell'educazione rigorosa e con senso. In virtù di questa consapevolezza, condividiamo la proposta di L. Mortari (2003) secondo cui l'educazione ambientale andrebbe declinata lungo più direzioni:

#### *Educare a conoscere*

Non è acquisire conoscenze sull'ambiente, ma deve prevedere «opportunità formative mirate a sviluppare modalità epistemiche proprie dell'approccio ecologico» (p. 80). È indispensabile imparare a pensare in maniera sistemica e relazionale, concependo la realtà nella sua natura reticolare, all'interno della quale ciascuna componente della rete è intimamente connessa alle altre, poiché parte della stessa unità di sopravvivenza, comprendente l'ecosistema biologico, oltre quello sociale.

#### *Educare a pensare*

È promuovere lo sviluppo della capacità di guardare ai problemi del tempo presente in maniera critica, tali da generare comportamenti autenticamente ecologici: abbandonando, ad esempio, la logica dei consumi, del benessere e della crescita illimitata. È un pensare che unisce il momento decostruttivo, in cui ciascuno è chiamato a mettere in discussione gli schemi mentali rigidi della propria mente, al momento costruttivo, nel quale siamo chiamati a costruire scenari esistenziali sempre nuovi, dove una vita buona è una vita non necessariamente ancorata alla logica dominante: «il prendersi cura dell'ambiente, ma anche l'aver cura delle

relazioni sociali secondo i valori della solidarietà e dell'amicizia, e inoltre la *cura di sé* intesa come disciplina spirituale mirata a cercare il tempo della riflessione attorno alle questioni esistenziali fondamentali, quelle che ciascun essere umano dovrebbe frequentare per trovare la via necessaria ad autenticare il proprio tempo» (p. 81).

### *Educazione etica*

Con l'affermarsi del paradigma della complessità il rapporto tra scienza ed etica viene favorito e rafforzato. Nello specifico si vuole che esse si pongano in discussione e costruiscano un rapporto dialettico forte. Accanto ai cambiamenti di tipo economico, sociale, culturale la questione ambientale ha generato profondi mutamenti di tipo etico. La stessa etica ha cambiato il proprio oggetto, considerando meritevole di studio e di attenzione non solo i rapporti tra gli uomini, ma anche quelli che gli uomini stabiliscono con le piante, gli animali, il pianeta: è indispensabile che si sviluppi un'etica per la civiltà della tecnica (Jonas H., 1990).

L'impegno dell'educazione sta nel fare in modo che nelle coscienze maturi la consapevolezza della necessità di adottare un'etica della responsabilità, che porta a impegnarsi per la difesa di ogni forma di vita. Tale etica persegue una responsabilità fondata sulla consapevolezza, per ciascun sistema sociale e ambientale: di poter determinare il proprio sviluppo in un quadro di vincoli e opportunità, che la conoscenza ha dei limiti, che si è parte di sistemi più ampi. Alla visione utilitaristica diffusa va opposta la prospettiva dell'etica della cura, impegnata a promuovere una buona qualità della vita.

In conclusione possiamo osservare che la diffusione di una nuova cultura, ecologicamente intesa, è possibile solo se ci sono un pensare, un sentire e un



agire che si aprono alla generazione di nuovi orizzonti di senso, possibili solo nella misura in cui ciascuno comprenda che bisogna educare a pensare, evitando di essere cassa di risonanza di quello che gli altri pensano e asseriscono. L'educazione ambientale, che fa del principio generativo uno dei suoi tratti caratteristici, è sempre aperta all'imprevedibile, al nuovo, al diverso. Proprio per questo essa ha una connotazione squisitamente politica: è educazione alla politica e alla partecipazione. La crisi ecologica riporta in primo piano la triste realtà della iniqua ripartizione delle risorse non solo fisiche del pianeta (l'accesso all'acqua è forse l'esempio più comune di questa ingiustizia), ma anche delle risorse economiche (i Paesi del cosiddetto Terzo Mondo vedono sempre ridursi le loro possibilità di sviluppo in tal senso) e delle *capabilities*, così come Sen (2001) le intende.

Educare all'ambiente non è solo educare a rispettare il pianeta, ma è educare ad amare la giustizia, a praticare la solidarietà, a lottare per un mondo più equo, capace di offrire a tutti le condizioni indispensabili per poter realizzare pienamente se stessi, riscoprendosi realmente persona, inevitabilmente legata a tutti gli altri esseri, umani e non.

### **Bibliografia**

Bateson G., *Mente e natura*, Adelphi, Milano 1999.

Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1980.

Birbes C., *Riflessione pedagogica e sostenibilità*, EDUCatt, Milano 2006.

Cambi F., Santelli Beccegato L. (a cura di), *Modelli di formazione. La rete pedagogica del Novecento pedagogico*, UTET, Torino 2004.

Capra F., *La rete della vita*, Rizzoli, Milano 1997.

Comitato Nazionale per la Bioetica, *Bioetica e ambiente*, Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento per la stampa e l'editoria, Roma 1995.

Flores D'arcais G., *L'ambiente*, La Scuola, Brescia 1964.

Frabboni F., Gavioli G., Vianello G., *Ambiente s'impara*, F. Angeli, Milano 1998.

Galeri P., "Dall'educazione ambientale all'educazione alla sostenibilità", in Malavasi P. (a cura di), *Progettazione educativa sostenibile. La pedagogia dell'ambiente per lo sviluppo umano integrale*, EDUCatt, Milano 2010.

Global Forum di Rio, *La 'Carta della Terra'. Il manifesto dell'ambientalismo planetario*, UTET, Torino 1993.

Jonas H., *Il principio responsabilità: un'etica per la civiltà tecnologica*, Einaudi, Torino 1990.

Magnaghi A., *Il progetto locale*, Boringhieri, Torino 2000.

Malavasi P., *Per abitare la Terra, un'educazione sostenibile*, ISU Università Cattolica, Milano 2003.

Malavasi P. (a cura di), *Progettazione educativa sostenibile. La pedagogia dell'ambiente per lo sviluppo umano integrale*, EDUCatt, Milano 2010.

Marchetti L., *Alfabeti ecologici*, Progedit, Bari 2012.

Marescotti E., *Ambiente e pedagogia. Dimensione ambientale, natura ed ecologia tra teoria dell'educazione e scuola*, I quaderni di Ricerche Pedagogiche, Parma 2000.

Morin E., *Il pensiero ecologico*, trad. it., Hopefulmonster, Firenze 1988.

Morin E., *La testa ben fatta: riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina, Milano 2000.

Moroni A., "Esseri umani e ambiente: storia di un rapporto difficile", in Zelaschi G., Valle L., *Il bambino, il*

*computer e il cielo stellato. I nuovi scenari dell'educazione ambientale*, Ibis Edizioni, Pavia 2003.

Mortari L., "La ricerca educativa nel campo dell'educazione ambientale", in Malavasi P. (a cura di), *Per abitare la Terra, un'educazione sostenibile*, ISU Università Cattolica, Milano 2003.

Persi R., *Didattica e ricerca ambientale*, Carocci, Roma 2005.

Persi R., *Ambiente: conoscere per educare*, Franco Angeli, Milano 2011.

Quaderni Infea Emilia-Romagna/1, *Dal piano di azione ambientale alla proposta educativa*, Regione Emilia-Romagna 2003.

Santelli Beccegato L., *Pedagogia sociale. Riferimenti di base*, La Scuola, Brescia 2001.

Sen A., *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano 2001.

Tamburini P., "Evoluzione della cultura e dell'educazione ambientale", in Quaderni Infea Emilia-Romagna/1, *Dal piano di azione ambientale alla proposta educativa*, Regione Emilia-Romagna 2003.

## **Cap. VI**

### **Partecipazione politica 2.0: giovani cittadini nell'agorà virtuale tra trasparenza e rappresentazione**

Andrea CASSANO

I social media s'integrano in maniera sempre più capillare alle dinamiche sociali del contesto contemporaneo e forniscono nuovi paradigmi di analisi del nostro tempo, caratterizzati da una particolare mutevolezza. Partendo da tale spunto il presente lavoro intende soffermarsi sulle contraddizioni assunte dalle forme di partecipazione giovanile mediate da tali spazi virtuali.

In particolare sono due i temi che verranno discussi: da un lato si analizzerà come determinate caratteristiche dello scenario nazionale influenzino le forme di politica on-line, dall'altro come il modello della "trasparenza a tutti i costi" possa invece incentivare forme di "rappresentazione" della politica non così dissimili da quelle caratterizzanti la comunicazione politica *top-down*.

#### **Il nodo della trasparenza**

Uno dei concetti maggiormente chiamati in ballo nelle analisi sulle forme partecipative on-line è quello di trasparenza, termine divenuto ormai un vero e proprio totem della contemporaneità.

Il punto focale degli studi che hanno preso in considerazione tale problematica è il rapporto forte venuto a costituirsi tra media e trasparenza. Il web, poi, caratterizzato dalla possibilità di ampliare i flussi comunicativi e soprattutto dalla possibilità di abbattere eventuali gerarchie e divisioni tra soggetti in interazione è apparso agli occhi di molti analisti come strumento ideale per favorire forme di narrazione fluide e aperte,

ispirate appunto all'ideale di trasparenza. In sintonia con questa visione appaiono ad esempio le posizioni di Habermas sull'idea delle tecnologie nuove come fomentatrici di un agorà pubblico<sup>101</sup> o di Rheingold sulla possibilità di vedere formarsi attraverso il web una sorta di grande comunità, "vasta come il mondo"<sup>102</sup>. Dunque in questo caso l'idea di un agorà pubblico digitale si lega al principio di trasparenza. Habermas, appunto, nel costruire un modello di partecipazione di tipo "deliberativo", in grado cioè di portare a prendere decisioni, afferma che affinché la comunicazione pubblica possa assolvere a una funzione realmente democratica, debba risultare inclusiva, paritetica e, contestualmente, trasparente. In tal senso Habermas valuta l'autentica comunicazione pubblica come fenomeno non dissimile dallo scambio dialogico spontaneo<sup>103</sup>. Si tratta di un modello fortemente idealizzato, che appare indubbiamente collegabile al potenziale comunicativo espresso dal web. La rete, infatti, come sostiene anche Castells si fa portavoce di un bisogno di dis-velamento delle dinamiche decisionali e di quello che avviene nel retroscena, per dirla con Goffman, della comunicazione politica. In tal senso però la trasparenza rischia di cedere il passo al morboso e allo scandalistico, con la pretesa di porre in primo piano la dimensione privata rispetto quella professionale degli attori politici. Per tanto l'autore catalano parla di politiche scandalistiche, legate a forme comunicative che fanno perno soprattutto sull'emotività del pubblico che interagisce on-line<sup>104</sup>. Si evidenzia così un legame tra il dis-velamento che la trasparenza,

---

<sup>101</sup> Habermas J., *Dopo l'utopia. Il pensiero critico e il mondo d'oggi*, Marsilio, Venezia 1992.

<sup>102</sup> Cfr Rheingold H., *Comunità virtuali. Parlare, incontrarsi, vivere nel cyberspazio*, Sperling & Kupfer, Milano 1994.

<sup>103</sup> Habermas J., *Teoria dell'agire comunicativo*, il Mulino, Bologna 1986.

<sup>104</sup> Cfr. Castells M., *Comunicazione e potere*, Università Bocconi, Milano 2009.

stimolata del web, comporta nelle dinamiche comunicative politiche e un certo modo di costruire le rappresentazioni dei temi pubblici, fortemente spettacolarizzate dai formati del mondo digitale.

Ma il concetto di trasparenza appare sotto questa luce in una dimensione al quanto "semplificata" in quanto rappresenta un processo parzialmente *bottom-up*, in grado cioè di coinvolgere limitatamente l'utenza nella produzione di conoscenze e azioni rilevanti dal punto di vista pubblico. Invece nell'ottica scandalistica, piuttosto che in quella deliberativa (che appare piuttosto un modello idealizzato della comunicazione pubblica di cui lo scandalismo rappresenta una degenerazione), la trasparenza appare piegata agli interessi dei grandi decisori politici, abili nello sfruttare le caratteristiche interazionali del web, con il pubblico della rete "manovrato" dall'uso di determinate tattiche comunicative. Tutto ciò mette in secondo piano invece quel dinamismo e quell'effervescenza talvolta espresse dalle brulicanti comunità attive in rete, il cui ruolo non sfugge a chi analizza i fenomeni politici e pubblici sviluppatasi nel web.

Appare, a questo proposito, attuale la proposta di Vattimo nella definizione di una società trasparente. L'idea di trasparenza per il filosofo non è tanto connessa, in una società iper-mediatizzata, a una maggiore consapevolezza nella costruzione dell'opinione pubblica e nella formazione della cittadinanza attiva, ma piuttosto è legata alla complessità del mondo contemporaneo. I media, e nello specifico l'on-line, generano un'esplosione di punti di vista, di modi di interpretare la realtà, di narrazioni e fabulazioni che rappresentano al meglio la *web-sfera*, sempre popolata da comunità, da movimenti di opinione, ma anche da soggettività attive e da *prosumers*. Nello specifico Vattimo parla di auto-trasparenza per sottolineare come nel mondo contemporaneo sia difficile parlare di etero-direzione

nella formazione dell'opinione pubblica. Non vi è un centro, un grande potere in grado di inculcare una singola visione della realtà, spacciata come autentica e quindi "trasparente". Piuttosto, soprattutto grazie al web, possiamo percepire di trovarci in una società polidimensionale, ove vengono costantemente generati e co-costruiti nuovi modi di interpretare la realtà. Vi è una sorta di moto perpetuo di costruzioni di opinioni e saperi, non rigidamente regolato, che tende ad auto-alimentarsi. Non mancano anche all'interno di questo paradigma interpretativo dei rischi degenerativi: il modello auto-trasparente, stimolato dai nuovi media, può portare alla diffusione di stili comportamentali piatti, vuoti, come quelli narcisistici influenzati dall'estetica dei *reality show*<sup>105</sup>. Un pericolo che interessa anche l'ambito educativo: su questo tema Rivoltella ha sottolineato come il web piuttosto che rappresentare uno strumento in grado di connotare i modelli di partecipazione democratica, tende a potenziarli o a de-potenziarli. L'autore, nello specifico intende evidenziare la negatività che può assumere – anche nell'ambito dell'educazione mediale – il diffondersi di determinati abiti comportamentali favorito dalle caratteristiche della *web-sfera*. L'esempio anche in questo caso è l'estetica narcisistica ed esibizionista promossa dai *reality show*<sup>106</sup>.

Una visione dell'idea di trasparenza, intesa come portatrice di complessità, piuttosto che di consapevolezza nell'ambito dei processi comunicativi e decisionali, ci porta a un nuovo paradigma della comunicazione pubblica, che si oppone a quello deliberativo e si caratterizza come "culturale". Tale modello considera come tutte le situazioni interazionali (ivi comprese quelle che a noi interessano, cioè quelle legate all'on-line) non

---

<sup>105</sup> Cfr. Vattimo G., *La società trasparente*, Garzanti, Milano 2011.

<sup>106</sup> Questa posizione di Pier Cesare Rivoltella, presentata durante un convegno viene riportata in Cassano A., "Forme e Paradossi della politica digitale", in *Rassegna Pedagogica*, 1.4.2009, pp. 256-259.

si sviluppino in contesti neutrali, ma siano condizionate dal portato culturale degli attori in gioco. Si riprende, in quest'ottica, l'idea di *habitus* proposta da Bourdieu. Un concetto, questo, che pone in evidenza come il capitale culturale condizioni nel loro agire tutti gli individui, influenzati sulla scena sociale da quel patrimonio di saperi e abiti comportamentali, appresi finanche nei contesti familiari di riferimento<sup>107</sup>. Dal punto di vista della partecipazione politica, il modello culturale si traduce nel concetto di *culture civiche* proposto da Dahlgren. Con questa denominazione, infatti, l'autore intende sintetizzare quell'insieme di precondizioni sociali e culturali che inevitabilmente connotano l'esercizio di cittadinanza in un determinato gruppo o comunità<sup>108</sup>. Il web in un certo senso, favorendo il sorgere di numerose comunità che attraverso l'on-line possono dare vita a processi partecipativi (come a dinamiche di tutt'altro genere) stimola una magmatica diffusione di punti di vista, di visioni del mondo, sempre influenzate dalle condizioni sociali e culturali degli attori in gioco. In quest'ottica l'idea di trasparenza espressa da Vattimo appare assolutamente pertinente per l'interpretazione dei numerosi fenomeni partecipativi che hanno avuto nel web il loro principale motore.

### **Dinamiche partecipative e attivismo giovanile nel contesto nazionale**

La trasparenza dunque è uno dei nodi fondamentali della democrazia nel web. Questo termine appare come una delle parole chiave nei discorsi di molti leader nazionali. Proprio questa ripetitività deve portarci a riflettere su come tale concetto venga percepito dalle

---

<sup>107</sup> Cfr. Bourdieu P., *La parola e il potere. L'economia degli scambi linguistici*, Guida, Napoli 1988.

<sup>108</sup> Cfr. Dahlgren P., *Media and political engagement*, Cambridge University Press, Cambridge 2009.



comunità on-line, anche considerando le caratteristiche dello scenario nazionale. Quest'ultimo con le sue caratteristiche specificità, con le sue connotazione storiche e sociali non può essere trascurato in un'analisi che segua una prospettiva "culturale". Le comunità on-line indubbiamente risentono, pur nella loro indubbia vitalità, di quello che è anche l'*habitus* offerto dal macrosistema culturale di riferimento.

Analizziamo ad esempio, il voto delle ultime elezioni politiche nazionali partendo da qualche dato numerico, relativo soprattutto ai giovani, considerabili la parte della popolazione più sensibile alle forme di comunicazione pubblica e partecipazione sollecitate dal web. Osservando alcuni *survey* commissionati nel periodo delle ultime elezioni politiche (febbraio 2013) sono emersi alcuni dati interessanti. Alcune indagini hanno rilevato, considerando il complessivo scenario attuale condizionato da disaffezione politica, una discreta tenuta della partecipazione giovanile. Una ricerca realizzata dall'istituto Demos, per esempio, ha rilevato che l'interesse giovanile per la politica si attesta poco oltre il 40% fra i ragazzi tra i 18 e i 24 anni e poco oltre il 41% fra i giovani tra i 25 e i 34 anni. Dati che appaiono importanti considerando che il tasso di partecipazione politica complessivo, rilevato dalla stessa fonte risulta di poco superiore al 25% e che sempre Demos, in un analogo sondaggio effettuato sette anni fa, aveva rilevato tassi decisamente più bassi di partecipazione giovanile. I giovani sembrano interessarsi a temi pubblici soprattutto attraverso forme di protesta (il 45.2% degli intervistati dalla Demos, fra i ragazzi tra i 25 e i 34 anni ha espresso un forte dissenso) e forme di associazionismo (Sia i giovani tra i 18 e i 24 che quelli tra i 25 e i 34 registrano percentuali di poco superiori al 45% per quanto riguarda l'impegno nel volontariato e molto alte sono le percentuali relative all'interesse per attività legate a iniziative territoriali). Il quadro non sorprende: i giovani

sono l'utenza più coinvolta in alcune grosse problematiche attuali riguardanti lo scenario nazionale (la mancanza di lavoro e di prospettive in primis) e probabilmente sono i più abili a usare il web che ben si adatta a promuovere dinamiche di partecipazione comunitaria e di aggregazione.

D'alto canto, come emerso da alcune ricerche svolte dal sottoscritto e da Paola Nicolini nel 2010 e nel 2011, la rete e i social network in particolare hanno la capacità di essere strumenti adatti a creare situazioni di aggancio, dove giovani in grado di svolgere il ruolo di *opinion leader* riescono facilmente ad attirare i pari in piccole iniziative di partecipazione, duplicando o rafforzando dinamiche di aggregazione possibili anche nell'off-line e sfruttando la semplicità e l'intuitività delle operazioni svolte sulle piattaforme digitali<sup>109</sup>.

Quello che può interessare maggiormente è anche capire come tale sensibilità si sia tradotta in scelta elettorale: non vi è dubbio che dal 2010 a oggi il panorama della politica on-line si sia ulteriormente arricchito. Se in precedenza emergevano solo estemporaneamente dei leader politici in grado di mobilitare l'elettorato giovanile attraverso il web e i social network (come Vendola o Pisapia) prima delle ultime elezioni quasi tutti i politici si sono dotati di un profilo Twitter e, soprattutto, il movimento di Beppe Grillo, nato proprio on-line, si è trasmutato in un'opzione concreta di voto. Un'opzione molto recepita dai giovani a quanto pare, dal momento che sia l'indagine Demos che altre ricerche svolte da altri istituti hanno registrato il numero più alto di votanti del *Movimento5stelle* proprio tra la popolazione giovanile (secondo Demos alla Camera il voto per il Movimento di Beppe Grillo ha toccato il 30.6%

---

<sup>109</sup> Cfr. Cassano A., Nicolini P., "Giovani e partecipazione politica. Il ruolo del web", in *Qwerty Special Issue. Generation Y, digital learners and other dangerous things*, 2-2010, pp. 89-104.

fra i giovani tra i 25 e i 34<sup>110</sup>). Questo dato ci deve portare a riflettere su alcuni limiti che la partecipazione giovanile on-line assume in base anche a situazioni "culturali" legate al nostro contesto nazionale.

In molti paesi europei la maggiore espressione della partecipazione on-line è stata canalizzata, dal punto di vista elettorale, dai cosiddetti *Partiti Pirata* che come ci ricorda Villani-Lubelli hanno come principale caratteristica un'organizzazione non leaderistica e fortemente collettiva. I coordinatori di tali partiti si alternano in modo piuttosto veloce e, per l'appunto, hanno una funzione di coordinamento e non di "comando"<sup>111</sup>. Il contesto nazionale, invece, ha visto sorgere il Movimento di Grillo come principale espressione della politica nazionale digitale e il risultato elettorale ottenuto alla prima apparizione ufficiale ne è la conferma. Ma il nostro contesto è caratterizzato da alcune specificità, legate alle evoluzioni socio-culturali più recenti. Innanzitutto, come molti analisti hanno già sottolineato, l'immobilismo politico degli ultimi anni ha fatto esplodere un forte senso di rabbia e di disaffezione nei confronti dei partiti "tradizionali" poi canalizzato dal *Movimento5stelle*. Inoltre lo scenario politico nazionale, ha sviluppato, per via della forte influenza mediatica sulla vita e sulla comunicazione politica favorita dal successo elettorale di Berlusconi, una forte tendenza al leaderismo che si è perpetuato anche nel momento dell'ingresso del web nella sfera pubblica. Tale tendenza, che si riproduce in un quasi fisiologico bisogno da parte di tutti i partiti dell'individuazione di un capo carismatico, non è stato espresso nell'on-line solo da Grillo. Già alcuni importanti rappresentanti politici avevano sfruttato la capacità aggregativa del web per promuovere la propria

---

<sup>110</sup> I dati Demos presenti in queste pagine sono tratte da [www.demos.it/a00848.php](http://www.demos.it/a00848.php).

<sup>111</sup> Cfr. Villani-Lubelli U., *Piraten Partei*, goWare, Navacchio, 2012.

immagine: Vendola ad esempio, attraverso il lavoro costante delle sue Fabbriche aveva saputo precettare molti giovani che erano riusciti poi a sviluppare una campagna on-line molto efficace, sulla base delle sue caratteristiche personali<sup>112</sup>. Il punto è che il leaderismo digitale ha dato vita a caratterizzazioni diverse, coltivando differenti modalità di partecipazione, ma limitando di fatto la natura *bottom-up*, partecipativa e non verticista del web. Maria Francesca Murru, analizzando la natura del blog di Beppe Grillo, aveva già evidenziato come il comico gestisse il suo spazio on-line fungendo da *gatekeeping informativo*, cioè accreditandosi come soggetto unico in grado di gestire ed eventualmente rettificare il flusso d'informazioni proveniente dai cittadini. Inoltre la stessa autrice aveva sottolineato la presenza di una forte componente individualistica nella *cultura civica* che aveva seguito il blog: molti cittadini partecipavano ma denotavano un modo di leggere la realtà come "processo a carico del singolo e non mediato da regole e convenzioni sociali"<sup>113</sup>. Possiamo dire che sostanzialmente Beppe Grillo abbia mantenuto questo *modus operandi*: pur facendosi promotore di un movimento on-line molto vivo e vitale, capace di esprimere spontaneamente i propri candidati tramite gli strumenti messi a disposizione del web, egli concepisce la comunicazione politica nel suo formato *top-down*. Il leader in tal senso gestisce le dinamiche interne al movimento dandole una direzione e ponendo dei veti, dirigendo la partecipazione degli altri membri della comunità in modo fortemente personalizzato e centralizzato. Tale concezione dell'attivismo on-line,

---

<sup>112</sup> Cfr. Cassano A., "Glocalismo e politica digitale: il caso Puglia" in Cipolla C., Boccia Artieri G., Fassari L. (a cura di), *Innovazione tecnologica e disuguaglianze territoriali*, F. Angeli, Roma 2012, pp. 27-38.

<sup>113</sup> Cfr. Murru M.F., "(New) Media e culture civiche tra utopie comunicative e promesse partecipative" in Cipolla C., Boccia Artieri G., Fassari L., *Ibidem*, pp.64-72.

connotata da leaderismo e individualismo è chiaramente il frutto di una cultura partecipativa fortemente legata agli *habitus* creati dal nostro contesto nazionale, che ha favorito il fiorire di questi due sentimenti condivisi che hanno poi limitato e influenzato il modo di operare delle *culture civiche* attive sul web.

Tale quadro, dunque, ci consente di leggere quali possano essere le problematiche della partecipazione giovanile nazionale e quali possono essere le contraddizioni nel rapporto tra trasparenza e rappresentazione nella partecipazione on-line.

### **Trasparenza e rappresentazione. Aspetti e contraddizioni**

La descrizione appena esposta di alcune caratteristiche del nostro scenario nazionale può aiutarci a definire la questione della trasparenza nella comunicazione politica on-line dal quale siamo partiti in questo *excursus*. In particolare è possibile analizzare un esempio di politica "trasparente" legata al web che ha avuto forte risalto nel contesto attuale. Mi riferisco allo storico incontro avvenuto tra il leader del Partito Democratico Pierluigi Bersani e i rappresentanti di Camera e Senato del *Movimento5stelle* andato in onda in streaming. Questo è stato indubbiamente un evento "simbolo" nella politica nazionale e ha rappresentato un'esemplificazione della pretesa di trasparenza favorita dai nuovi media e declamata con forza dal Movimento di Grillo come da altri soggetti operanti nell'ambito della cittadinanza attiva. Si è trattato, tuttavia, a un'analisi più attenta di un valido esempio del contraddittorio e paradossale rapporto che emerge tra trasparenza e rappresentazione nel nostro contesto socio-culturale. L'idea di trasparenza espressa dal Movimento è quella di dis-velamento del retroscena, finalizzato a offrire una maggiore chiarezza e pulizia delle dinamiche politiche,

viste spesso come espressioni di accordi e d'interessi nascosti all'opinione pubblica. Tuttavia nello scenario culturale iper-mediatizzato, caratterizzante il contesto nazionale, l'incontro ha assunto un valore diverso, ed è apparso soprattutto un'esibizione di una presa di posizione, doverosamente spettacolarizzata. In fin dei conti lo streaming è una forma di *re-mediation*, per dirla con Bolter, ovvero un adattamento di un canale mediatico *broadcast* (quello televisivo), alla nuova realtà digitale<sup>114</sup>. Ciò dunque non consente un superamento dell'idea di performance che si cela dietro un'esibizione pubblica televisiva di un qualunque attore politico, che davanti a una telecamera, necessariamente, recita un ruolo preciso, per dirla con Goffman<sup>115</sup>. Questo concetto entra chiaramente in contraddizione con l'idea di trasparenza su esposta. Quando la rappresentante del Movimento accusa il leader del Partito Democratico di gestire l'incontro in una forma analoga a quella di un format televisivo, esprime un paradosso proprio per questo: in una diretta streaming gli attori in gioco non possono non essere condizionati dalla presenza di un uditorio seppure distante. Lo stesso condizionamento, più o meno, che un attore politico ha nel momento in cui presenzia in una trasmissione televisiva. Si tratta, del resto, del medesimo condizionamento che un qualunque individuo subisce nel momento in cui interagisce in uno scenario mediatizzato, che sia televisivo o che sia legato al social networking. Per quanto questo individuo possa voler affermare di essere "se stesso" cioè di comportarsi in modo naturale e coerente alle sue principali caratteristiche personali, non potrà non essere influenzato dal ruolo giocato in quel momento e dalla percezione di essere osservato. Quasi naturalmente tale soggetto tenderà a rispondere a criteri

---

<sup>114</sup> Bolter J.D., Grusin R., *Remediation*, The Mit Press, Cambridge 1999.

<sup>115</sup> Goffman E., *La vita quotidiana come rappresentazione*, il Mulino, Bologna 1997.

di desiderabilità sociale o tenderà a voler esprimere un sé idealizzato. È chiaro a questo punto che tale idea di trasparenza nulla ha a che vedere né con l'ideale *habermasiano* di trasparenza come assunzione di consapevolezza da parte dell'opinione pubblica, né con l'immagine offerta da Vattimo della trasparenza come occasione di confronto tra punti di vista, ma piuttosto si avvicina alle degenerazioni di tali prospettive, ovvero l'adesione a un'estetica spettacolarizzata o sensazionalistica della comunicazione pubblica e delle possibilità di partecipazione. Appare dunque questo il principale paradosso nel rapporto tra partecipazione e trasparenza. Da un lato vi è l'effervescenza delle comunità on-line, attive soprattutto per quanto concerne l'adesione giovanile, dall'altro l'ideale della trasparenza promosso da molti attori politici che tende però a tradursi in un'estetica tendenzialmente narcisistica.

### **Riflessioni conclusive: quali prospettive per l'educazione alla cittadinanza attiva?**

È possibile chiedersi, alla luce di quanto emerso, quali possano essere le possibilità di superamento dei paradossi succitati, soprattutto considerando come la partecipazione on-line, in particolare giovanile, si prospetti come una delle principali risorse per l'educazione alla cittadinanza attiva.

La questione della *e-citizenship* è uno dei temi centrali della *media education* e, giustamente, molti esperti sul tema individuano nello sviluppo di un forte senso critico uno dei fattori indispensabili per accrescere la cultura digitale in chiave partecipativa. Occorre, in tal senso incentivare percorsi educativi che stimolino la collaborazione e la cooperazione anche nell'on-line, proprio per rendere consapevoli i giovani delle potenzialità insite nei media digitali. Tuttavia occorre anche che gli educatori sappiano smontare e rimontare

determinati miti come quello della trasparenza, cioè far riflettere i ragazzi su ciò che rappresenta una mera riproduzione di modelli estetici narcisistici, spesso perpetuati attraverso modalità comunicative *top-down* e ciò che invece significa prendere parte al dibattito pubblico con consapevolezza e con la disponibilità ad aprirsi anche ad altri punti di vista, in un'ottica *bottom-up*.

### **Bibliografia**

Bolter J.D., Grusin R., *Remediation*, The Mit Press, Cambridge 1999.

Bourdieu P., *La parola e il potere. L'economia degli scambi linguistici*, Guida, Napoli 1988.

Cassano A., "Forme e Paradossi della politica digitale", in *Rassegna Pedagogica*, 1.4.2009, pp. 256-259

Cassano A., Nicolini P., "Giovani e partecipazione politica. Il ruolo del web", in *Qwerty Special Issue. Generation Y, digital learners and other dangerous things*, 2-2010, pp. 89-104.

Cassano A., "Glocalismo e politica digitale: il caso Puglia" in Cipolla C., Boccia Artieri G., Fassari L. (a cura di), *Innovazione tecnologica e disuguaglianze territoriali*, F. Angeli, Roma 2012, pp. 27-38.

Castells M., *Comunicazione e potere*, Università Boccini, Milano 2009.

Dahlgren P., *Media and political engagement*, Cambridge University Press, Cambridge 2009.

Goffman E., *La vita quotidiana come rappresentazione*, Il Mulino, Bologna, 1997.

Habermas J., *Teoria dell'agire comunicativo*, il Mulino, Bologna 1986.

Habermas J., *Dopo l'utopia. Il pensiero critico e il mondo d'oggi*, Marsilio, Venezia 1992.

Murru M.F., "(New) Media e culture civiche tra



utopie comunicative e promesse partecipative” in Cipolla C., Boccia Artieri G., Fassari L. (a cura di), *Innovazione tecnologica e disuguaglianze territoriali*, F. Angeli, Roma, 2012, pp. 64-72.

Rheingold H., *Comunità virtuali. Parlare, incontrarsi, vivere nel cyberspazio*, Sperling & Kupfer, Milano 1994.

Vattimo G., *La società trasparente*, Garzanti, Milano 2011.

Villani-Lubelli U., *Piraten Partei*, goWare, Navacchio, 2012.

## **Cap. VII**

### **Educare alla politica e alla partecipazione con asini e cavalli**

Fabio GRANATO

Una delle sfide più avvincenti proposte dalla contemporaneità riguarda l'educazione alla politica delle giovani generazioni, chiamate a fronteggiare la crisi morale e istituzionale – prima ancora che economica – delle moderne democrazie. L'idea qui argomentata è che il rapportarsi agli animali da fattoria possa facilitare, per la ricchezza di valenze formative, l'apprendimento di atteggiamenti utili all'agire quotidiano di privati cittadini e rappresentanti politici. Asini e cavalli, in particolare, possono dare alla formazione socio-relazionale e politica della persona un grande contributo, come dimostrano gli specifici risultati raggiunti in tale ambito dalla Masseria Biodidattica Emmaus, parte integrante di una delle più grandi comunità terapeutiche del Sud Italia per il trattamento delle dipendenze patologiche.

#### **Quali virtù politiche in tempo di crisi?**

Come affermato da Papa Francesco (2013) nel discorso ai nuovi ambasciatori accreditati presso la Santa Sede, "la crisi mondiale che tocca la finanza e l'economia sembra mettere in luce le loro deformità e soprattutto la grave carenza della loro prospettiva antropologica, che riduce l'uomo a una sola delle sue esigenze: il consumo". E allora, in termini pedagogici ed educativi, su quali virtù politiche investire per uno sviluppo umano pienamente generalizzato e per arginare l'agonia istituzionale delle moderne società?

Il personalismo pedagogico insegna, sulla scia di Mounier e Stefanini, che la persona mira instancabilmente al pieno significato dell'esistenza e ricomprende nello sforzo di autoaffermazione una

costante disponibilità a relazioni costruttive con i propri simili (Stefanini, 1979; Mounier, 1952). L'esplicito riferimento è all'*homo educandus* - certamente condizionato dal tempo, dal luogo, dalle sue stesse caratterizzazioni personali, ma sempre vocato alla massima realizzazione di sé in ogni età della vita (Flores d'Arcais, 1992, pp. 91-92) - impegnato a vivere la sua identità in modo storico e relazionale, come un'avventura aperta, fatta di movimento e non di stasi, di progettualità più che di risultati, pienamente consapevole della propria finitezza e imperfezione ma deciso a procedere oltre, nell'apertura al dialogo e alla comprensione dell'altro (Santelli Beccagato, 1998, p. 6).

Educare alla politica rappresenta, pertanto, la ricerca di maggiore autenticità per la vita dell'uomo e l'accettazione dell'odierna complessità relazionale in ottica progettuale. Muovendo dalla costitutiva politicità di quest'ultimo - interessato per sua natura a orientare l'agire verso la più ampia convergenza possibile tra il bene personale e il bene comune - l'educazione alla politica favorisce l'apertura degli uni verso gli altri e mira a tramutare le potenzialità insite nell'approccio degli uomini al quotidiano in credibile alternativa alle modalità attualmente imperanti di gestione della cosa pubblica. Più che alla sterile o folkloristica disapprovazione verso il «teatrino della politica», essa tende alla prorompente assunzione di responsabilità nel tempo pubblico e nel tempo privato, sostenendo lo sviluppo di ogni possibile forma di cittadinanza attiva come strumento principe per la riqualificazione dell'agire politico nel suo complesso.

Nello specifico dei contesti democratici, educare alla politica vuol dire riqualificare il coinvolgimento dei cittadini nelle attività d'interesse generale affinché ne risulti rinvigorito quel processo continuo e pacifico di "riforma dal basso" che assicura il corretto funzionamento dell'apparato istituzionale. Di ciò paiono convinti, per limitarsi alla più recente elaborazione

scientifico, Zagrebelsky (1995, pp.98-120) e Bertolini (2003, pp. 50-51). Il primo indica come prospettiva politicamente vincente la necessità di *essere con la democrazia* (in quanto espressione della fondamentale esigenza di conciliare dialetticamente l'interesse di ogni singolo membro di una comunità con l'interesse di tutti) e, nel contempo, la necessità di *andare oltre la democrazia* (in quanto espressione dell'esigenza di non adagiarsi mai in ciò che si è già raggiunto, ovvero di essere sempre in una tensione verso il superamento di tutte e di qualsiasi forma storicamente realizzata di democrazia); il secondo sostiene una teoria critica della democrazia alla cui base vi è un modo di pensiero che non presume di possedere la verità o la giustizia assolute, ma che nemmeno ne considera insensata la ricerca. Tali Autori condividono la convinzione che la democrazia sia sempre alla prova, sempre in esperimento, sempre alla ricerca di miglioramenti e integrazioni, sempre incompiuta e sempre da compiersi, *in itinere*, in continua crescita, in continua conquista di nuovi valori e di migliori strutture per una vita felice, e che la democrazia stessa si ponga come regime mai definito e definitivo perché basato sul continuo adeguamento della struttura dello Stato ai bisogni che emergono dal profondo dell'uomo e dal profondo degli uomini: essa può deteriorarsi e corrompersi, ma si salva e resta democrazia se rimane la possibilità di correggersi, riadattarsi e ricostruirsi giorno per giorno, caso per caso. Per funzionare al meglio, tuttavia, la democrazia non può risolversi in pura tecnica decisionale basata sull'assolutizzazione della logica della maggioranza ma deve farsi realmente governo del popolo per il popolo, riconciliando l'interesse di ogni singolo membro di una comunità con l'interesse di tutti. Il che, ricorda Giuseppe Catalfamo (1987), può avvenire solo adottando il metodo del confronto dialettico sul bene comune e ricercando una forma di governo che consenta la più efficace

partecipazione possibile alla gestione della cosa pubblica.

L'importanza dell'educazione alla politica per le moderne democrazie impone, dunque, di impegnarsi a fondo nello stimolare le capacità cognitive, affettive, etiche e sociali di ognuno, nel finalizzarle a un agire positivo, progettuale, disponibile a riconoscere i problemi del vivere collettivo e a ricercarne le possibili soluzioni. Tutto ciò rappresenta un antidoto particolarmente efficace alla cultura del giorno per giorno, dell'indifferenza e del disimpegno, poiché aiuta a perseguire la dimensione del rispetto nelle relazioni "brevi" e in quelle "lunghe", secondo l'ormai nota articolazione di Ricoeur (1996), e a valorizzare nella sfera pubblica e in quella privata la predisposizione umana a rapporti vivibili in termini di cura educativa e di appagante reciprocità.

Perché tale obiettivo sia raggiunto è fondamentale investire su alcune virtù politiche per educare alle quali l'impiego di asini e cavalli potrebbe risultare facilitante; virtù politiche che hanno diretta connessione con i concetti di libertà, dialogo, cambiamento e coraggio.

Educare alla libertà vuol dire essenzialmente, in tal senso, educare giovani e meno giovani al governo di sé, affinché la persona possa mostrarsi sempre disposta a conciliare la libertà di realizzare la parte più elevata del proprio io con l'autocontrollo cosciente imposto dal principio dell'uguaglianza dei diritti e dal desiderio di giustizia; *educare al dialogo* vuol dire abilitare l'umano all'incontro con l'essere, secondo l'interpretazione che ne dà Lavelle (1934), e dunque consentirgli di aprirsi a sé, agli uomini e a Dio in un imprevedibile susseguirsi di conferme e smentite nel processo di definizione identitaria; *educare al cambiamento* vuol dire aiutare il soggetto a vivere il diritto-dovere di essere se stesso e a perseverare nel cammino di crescita nonostante i fallimenti, gli errori, le ansie che derivano dall'incertezza o dalla consapevolezza dei propri limiti, riuscendo così a

superarsi continuamente per mezzo di un pensiero dinamico e progettuale, inquieto e mai pago di sé o dei risultati conseguiti (Zanato Orlandini, 1995, pp. 111-141; Santelli Beccegato, 1991, pp. 234-235); *educare al coraggio* vuol dire abilitare il soggetto ad assumere compiti e ad agire in conformità a scopi e valori ritenuti difendibili, quali che siano le rinunce da sopportare.

### **A lezione da asini e cavalli**

Rapportarsi al regno animale può fornire, nelle direzioni finora discusse, valide occasioni di crescita<sup>116</sup>.

---

<sup>116</sup> Il rapporto con gli animali ha sempre suscitato profondo interesse nell'uomo soprattutto per le potenzialità benefiche connesse all'incontro interspecifico, basti pensare all'Egitto dei faraoni che considerava il cane sacro al Dio Anubi (protettore della medicina) e a Ippocrate che nell'antica Grecia consigliava lunghe cavalcate per ritemperare il fisico e combattere l'insonnia. I primi esempi di coinvolgimento degli animali nelle relazioni di aiuto risalgono alla fine del XVIII secolo, ma si deve al neuropsichiatra infantile statunitense Boris Levinson il merito di aver esposto per primo la teoria dell'utilizzo degli animali come sussidio terapeutico. Teoria che prese le mosse da un evento casuale ma illuminante avvenuto nello studio del professionista, ovvero l'incontro improvviso di un piccolo paziente affetto da autismo con il cane Jingles (Levinson, 1962). Più recentemente - riconoscendo chiara valenza terapeutica, riabilitativa, educativa, didattica e ricreativa a diversi tipi di prestazioni che prevedono il coinvolgimento degli animali domestici - il Ministero della Salute classifica gli Interventi Assistiti con gli Animali (IAA) in:

- a. Attività Assistite con gli Animali (AAA), ovvero interventi ludico-ricreativi di carattere occasionale rivolti a varie categorie di persone (singoli o gruppi) per migliorarne la qualità della vita
- b. Educazione Assistita con gli Animali (EAA), ovvero interventi educativi e rieducativi volti a migliorare il livello di benessere psico-fisico e sociale di soggetti interessati da peculiari condizioni di vita (prolungata ospedalizzazione o ripetuti ricoveri in strutture sanitarie; difficoltà relazionali, comportamentali e di adattamento socio-ambientale; istituzionalizzazione o malattia);
- c. Terapie Assistite con gli Animali (TAA), ovvero interventi individualizzati di supporto alle terapie tradizionali finalizzati alla cura di disturbi della sfera fisica, neuro e psicomotoria, cognitiva, emotiva e relazionale.

Asini e cavalli, in particolare, per le caratteristiche etologiche che li contraddistinguono e per le attività a cui si prestano, sostengono l'acquisizione di virtù sociali d'importanza determinante per le sorti comunitarie. Essi offrono l'opportunità di sperimentare – in un contesto controllato e protetto come il maneggio, contraddistinto dalla stimolante presenza di elementi naturali e da regole ben precise volte alla serena convivenza interspecifica – la validità di approcci all'ambiente di vita coscientemente basati sulla conoscenza, sul rispetto e sulla cura dell'altro.

Essendo animali da preda, abili nel comunicare i propri stati d'animo nella maniera meno dispendiosa possibile dal punto di vista energetico, gli asini e i cavalli stimolano l'acquisizione di abilità relazionali facilmente generalizzabili nel quotidiano. Imparare a comunicare con un asino e un cavallo vuol dire, in questo senso, imparare a comunicare con chi è diverso da noi per provenienza geografica, culturale o ideologica; vuol dire stimolare la propria capacità di avvertire la tensione altrui prima che questa assuma forme violente di manifestazione; vuol dire sollecitare le proprie capacità empatiche ed educarsi a essere sensori di storie e di problemi. Tutte cose che appaiono particolarmente importanti nell'agone politico. Così com'è particolarmente importante ricordare – e questi animali lo fanno naturalmente, perché abituati a considerare la facilità di movimento e la vita in branco come uniche possibilità di salvezza nel caso di attacco predatorio – che la libertà è condizione essenziale per l'espressione dei propri talenti e per il raggiungimento dell'armonia relazionale.

Utili indicazioni giungono da asini e cavalli anche per quanto riguarda l'importanza del dialogo, alla quale si faceva riferimento in precedenza. Pur essendo animali dominati dall'ansia e dalla paura per tutto ciò che è nuovo, infatti, asini e cavalli dimostrano grande apertura e disponibilità all'incontro con l'uomo. E sulla scorta di ciò

si prestano ad alcune attività – sia da terra che in sella – d'importanza fondamentale nell'affinare le competenze politiche necessarie in democrazia. Il lavoro alla longia o nel tondino con i cavalli, per esempio, insegna a controllare/seguire il movimento del mondo circostante mantenendo senza timori la propria posizione. E imparando, quando necessario, a fare silenzio per ascoltare meglio se stessi e gli altri. Tutto ciò non ha solo valenza simbolica, della quale è immediatamente comprensibile il senso, ma ha importanza pratica nel momento stesso in cui mostra ai cittadini l'efficacia della coerenza gestuale, l'importanza di essere contemporaneamente decisi e sensibili, nonché i benefici relazionali dell'autocontrollo.

Grazie alle doti di abili pascolatori, tipiche degli erbivori di grossa taglia, asini e cavalli costituiscono inoltre un valido incentivo alla migliore conoscenza di se stessi e del territorio circostante. Rapportarsi a questi animali, infatti, non solo offre l'opportunità di sentirsi coinvolti in rapporti carichi di emozioni e sensazioni nuove – il che impone, in un certo senso, una più chiara coscienza di sé, delle proprie possibilità e dei propri limiti – ma rende possibili escursioni turistico-culturali nelle periferie dimenticate del nostro Paese. Tali escursioni, foriere d'indimenticabili esperienze emotive e sensoriali che impattano le più disparate motivazioni, consentono ai cittadini innanzitutto di riappropriarsi fisicamente della propria terra sottraendola allo scempio dell'incuria e dell'abbandono. Ma insegnano anche che in gruppo – in ogni gruppo nel quale ci si trova ad agire – la priorità va data a chi ha maggiori difficoltà, pena il pregiudicare le condizioni generali di sicurezza e la piacevolezza dell'esperienza comune. Si comprende bene, dunque, come tali stimoli siano fondamentali nell'educazione dei singoli e dei gruppi, nell'abilitare persone e interi territori alla migliore espressione di sé e dei propri talenti, nel diffondere e approfondire competenze democratiche



imprescindibili per il benessere delle comunità.

Per l'educazione al coraggio, infine, torna utile quel carattere sociale di asini e cavalli che da un lato motiva alla relazione e dall'altro richiama alle responsabilità della stessa, con i partecipanti alle attività naturalmente invogliati ad assumere compiti e vivere rinunce funzionali all'appagante relazione con l'alterità animale. Compiti e rinunce politicamente formativi, giova rimarcarlo, proprio perché giustificati da quella "cura di sé, dell'altro, all'interno d'istituzioni giuste" che Ricoeur (1996) riconosce come momenti decisivi nella costituzione etica della persona e nella ricerca di una vita compiuta.

### **Il caso della Masseria Biodidattica Emmaus**

Alla luce dei riferimenti pedagogici finora trattati, molte realtà hanno scelto di investire sugli Interventi Assistiti con gli Animali cercando di offrire ai cittadini del III millennio nuove opportunità di cura e di benessere.

Un caso del tutto particolare per quanto riguarda il Sud Italia, e più nello specifico la provincia di Foggia, è rappresentato dalla Masseria Biodidattica Emmaus, posta all'interno di una più ampia comunità di vita alle porte del capoluogo dauno. Tale comunità – impegnata dal 1978 nel trattamento residenziale del disagio e delle dipendenze patologiche – da anni coinvolge asini e cavalli in attività educative che proiettano i partecipanti in una dimensione nella quale avvengono cose di straordinaria importanza per il benessere personale e per le sorti politiche dell'intero territorio:

- ci si allontana dai pensieri ossessivi o semplicemente consuetudinari che rischiano di rendere difficile la prolungata esperienza comunitaria. Gli asini e i cavalli, così come tutti gli altri animali, hanno infatti il potere di riportare l'uomo all'*hic et nunc*, al qui e ora, richiedendo con la propria semplice presenza massima attenzione da parte dell'altro. In questo senso, proprio perché

distraggono dall'ordinarietà in maniera semplice e immediata, si può dire che gli asini e i cavalli fungono da fattore diversivo in grado di alleggerire lo stress e la tensione dovuta alle contingenze di vita;

- ci si mette in gioco in relazioni non giudicanti nelle quali a contare non sono le etichette affibbate frettolosamente dagli altri ma le potenzialità dei soggetti coinvolti, il che risulta particolarmente importante nel caso in cui si sia già conosciuto il peso dello stigma sociale. In questo senso, si può dire che asini e cavalli fungano da elemento di accreditamento in grado di restituire all'altro un'immagine globale e non riduttiva della propria persona;

- si ha l'opportunità di manifestare con gli animali bisogni non ancora espressi nei contesti interumani e di proiettare su di essi emozioni difficili da comunicare in altro modo. In questo ultimo senso, si può dire che gli asini e i cavalli rappresentino un luogo di proiezione la cui osservazione può fornire elementi fondamentali per la presa in carico del soggetto e per l'arricchimento dell'offerta educativa.

Cercando di semplificare, perché dietro ogni persona accolta in comunità vi è un universo impossibile da evocare per ricchezza e profondità, le attività in maneggio con asini e cavalli mirano essenzialmente a: 1) stimolare le capacità relazionali ed empatiche della persona, spesso sopite da ripetuti atti antisociali; 2) consentire a ciascuno di fare esperienza di sé come persona capace ed efficace.

Gli esercizi di comunicazione servono a sviluppare capacità comunicative poi spendibili in ogni contesto, come riconosce anche Marchesini quando descrive il rapportarsi agli animali come palestra relazionale nella quale allenarsi nell'efficace ed appagante rapporto con l'altro (Marchesini, 2005). Per i ragazzi della comunità, infatti, imparare a comunicare con gli asini e con i cavalli vuol dire imparare a manifestare pacatamente i propri

stati d'animo e a leggere in profondità quelli altrui, sforzarsi di capire quando l'altro è felice o quando è a disagio e si sta infastidendo, esercitandosi così a modulare di conseguenza il proprio comportamento.

Le attività di cura sono altrettanto stimolanti dal punto di vista affettivo-relazionale poichè pulire asini e cavalli non significa solo preoccuparsi del loro aspetto e della loro salute ma far crescere la relazione, approfondire la conoscenza reciproca e porre le basi per un rapporto di vicendevole rispetto e di profonda fiducia. Oltre a tutto ciò che concerne l'acquisizione della sicurezza, il senso dell'autoefficacia, l'autostima, soprattutto quando si arrivano a prendere in mano i piedi di animali da fuga come asini e cavalli, gelosi di quella parte del corpo perché abituati a considerarla come unica occasione di salvezza di fronte a ogni possibile pericolo.

I ragazzi, inoltre, s'impegnano in esercizi di rilassamento a stretto contatto con l'asino, il cui corpo caldo e la cui calma risultano fondamentali per riprendere contatto con se stessi e con le proprie emozioni. Tali pratiche, proposte in momenti particolari della giornata e in luoghi non frequentati da sguardi indiscreti, hanno l'obiettivo di facilitare la liberazione del soggetto da qualunque tipo di tensione – sia essa psichica o muscolare – grazie alla distensiva concentrazione sul proprio respiro, sul proprio corpo e sulle piacevoli sensazioni date dal contatto con gli altri partecipanti agli esercizi (asini e uomini, questi ultimi impegnati in massaggi volti a ricostruire equilibrio e piacevolezza nelle interazioni fisiche con il prossimo).

Da non trascurare, infine, le potenzialità educative connesse alle escursioni rurali in compagnia degli asini o in sella a un cavallo, laddove i ragazzi non solo provano il piacere di sfruttare in ambienti naturalisticamente suggestivi le competenze acquisite nella gestione degli animali (controllare senza sforzi animali di grandi dimensioni dà enormi soddisfazioni) ma hanno anche

l'occasione di porsi come guida altrui nella riscoperta di un patrimonio rurale ancora in attesa di adeguata valorizzazione.

### **Bibliografia**

Bertolini, P. (2003), *Educazione e politica*, R. Cortina, Milano.

Catalfamo, G. (1987), *L'educazione politica alla democrazia*, Pellegrini, Cosenza.

Flores d'Arcais, G. (1992), Antropologia pedagogica, in Flores d'Arcais, G. (a cura di), *Nuovo dizionario di pedagogia*, Edizioni Paoline, Cinisello Balsamo.

Francesco, (2013), *Discorso del Santo Padre Francesco ai nuovi ambasciatori di Kyrgyzstan, Antigua e Barbuda, Lussemburgo, Botswana accreditati presso la Santa Sede*. Disponibile

in:[http://www.vatican.va/holy\\_father/francesco/speeches/2013/may/documents/papa-francesco\\_20130516\\_nuovi-ambasciatori\\_it.html](http://www.vatican.va/holy_father/francesco/speeches/2013/may/documents/papa-francesco_20130516_nuovi-ambasciatori_it.html) [10 luglio 2013].

Lavelle, L. (1934), *La présence totale*. Paris: F. Aubier aux Edition Montaigne.

Levinson, B. (1962), *The dog as 'co-therapist'*, Mental Hygiene, vol. 46.

Marchesini, R. (2005), *Fondamenti di zoo antropologia*, A. Perdisa, Bologna.

Mounier, E. (1952), *Il personalismo*, Garzanti Milano.

Ricoeur, P. (1996). *Sé come un altro*, Jaka Book, Milano.

Santelli Beccegato, L. (1998), *Interpretazioni pedagogiche e scelte educative*, La Scuola, Brescia.

Santelli Beccegato, L. (a cura di). (1991), *Bisogno di valori per un rinnovato impegno educativo nella*

*società contemporanea*, La Scuola, Brescia.

Stefanini, L. (1979), *Personalismo sociale*. Edizioni Studium, Roma.

Zagrebel'sky, G. (1995), *Il 'Crucifige!' e la democrazia*, Einaudi, Torino.

Zanato Orlandini, O. (1995), *Educare all'errore, educare al cambiamento*, La Scuola, Brescia.

## **Cap. VIII**

### **Democrazia e cittadinanza nella philosophy for children (Matthew Lipman)**

Pompeo Fabio MANCINI

#### **A scuola socratica di democraticità**

Uno degli ispiratori della prassi filosofico-didattica di Lipman è Socrate. Il filosofo e maestro mostrava verso le istituzioni e gli uomini la convinzione che la riforma sociale, valoriale e politica della democrazia ateniese da lui auspicata poteva avverarsi in pratica filosofica che ponesse la discussione argomentativa e la razionalità riflessiva come abiti mentali dell'agire civico dei cittadini. "L'obiettivo dell'insegnamento socratico era quello di far arrivare alla politica la razionalità e il rigore della discussione filosofica, in cui ciò che è più vero e più giusto si stabilisce sulla base di argomentazioni e di ragioni e non in base a un voto di maggioranza" (Cosentino, 2008, pp. 30 - 31). Ne consegue che sussiste una relazione di reciprocità tra il filosofare, la democrazia e l'educazione, in quanto educare i giovani all'esercizio critico del pensiero, attraverso l'indagine confutativa dei principi e delle conoscenze, consente loro di acquisire capacità argomentative, euristiche e deliberative in grado di esercitare con consapevolezza e responsabilità il potere. Questa relazione di reciprocità ricorsiva rappresenta il fine dell'educazione alla cittadinanza della P4C poiché i bambini vengono educati alla pratica democratica della discussione autenticamente 'politica' e non sterilmente polemica. In questa visione, l'educazione al pensare, come procedura critico-riflessiva, trova nella natura partecipativa e comunitaria del sapere il carattere democratico della sua prassi discorsiva e dialogica. L'educazione alla riflessività critica del pensare implica la partecipazione dei bambini ai processi conoscitivi e deliberativi del pensiero che inducono all'esercizio di una

prassi politica autentica, in cui la democrazia non corrisponde solo ad una maggioranza quantitativa. In questa prospettiva è possibile rilevare una coappartenenza e coabitazione originaria nell'evento educativo d'ispirazione socratica della prassi democratica con l'esercizio del pensiero critico. Una società democratica è chiamata, per sua disposizione naturale, a riflettere costantemente su se stessa per compiere un equilibrio costante tra diverse tendenze. L'educazione socratica al pensiero rappresenta il filosofare come pratica sociale democratica che sorregge i processi di formazione e costituzione delle conoscenze e dei progetti. Ne consegue che la democrazia invero la sua natura critico-riflessiva quando diventa democraticità degli atteggiamenti e dei comportamenti che si estendono dalle semplici relazioni intersoggettive fino a giungere alle dinamiche sociali più complesse come quelle insite nel potere politico. In tal caso, mentre la democrazia rimanda all'apparato istituzionale formale nei suoi aspetti procedurali, la democraticità, invece, è legata a una valenza individuale e comunitaria di carattere formativo ed educativo per la quale è necessaria una coscienza operante e discernente. Walter Omar Kohan (2005), nel riferirsi alle implicazioni politiche dell'educazione socratica al filosofare nella P4C, sostiene che "tutti dovrebbero sapere alla fine della conversazione, la stessa verità: cioè che non sanno ciò che credevano di sapere e che è Socrate colui che tiene le chiavi per accedere al sapere che è realmente importante"(p. 181). Il tentativo della *paideia* democratica risiede tutta nel 'disarmare' il cittadino della sua presunta e indubitabile conoscenza e coerenza morale al fine di riconoscere gli inganni della coscienza e avviarsi così verso la riscoperta della natura autentica del sapere e dei principi che ispirano la condotta civica e morale dei cittadini ateniesi. Ed è in questo fecondo clima culturale che sorge, germoglia, si alimenta e sviluppa, la

pratica della riflessione filosofica che accresce la democrazia non solo come forma di governo, ma come prassi sociale in cui il soggetto tende ad assumere su di sé la responsabilità della propria identità, nel conoscersi e nel costruirsi. Non è ingiustificato sostenere che sia stato Socrate per primo a *vivere* la prassi riflessiva e a testimoniare la 'fatica del pensare' con la propria mente, superando i condizionamenti di ordine socio-politico, tanto da accettare gli esiti di questa scelta educativa per la democrazia: la condanna a morte. In questa direzione Socrate ha dato compimento per la prima volta nella storia della civiltà occidentale, al processo d'individualizzazione inteso come posizione critico-riflessiva rispetto alle verità costituite della storia e del potere politico. La *paideia* socratica perseguita nella saggezza umana, *antropine sophia*, (Ducci, 2008, pp. 103 - 105) è il tentativo di una riforma politica della cultura ateniese che richiede alcuni principi educativi propri della ricerca filosofica e cioè l'autonomia del pensiero, la riflessione critica e la partecipazione inclusiva attraverso le quali "la mia soggettività - nel suo essere - per - l'educazione - diventa principio di trasformazione - παιδεία, appunto - che solo nell'ordine della πολιτεία - dell'esperienza politica - si fa cifra di una decidibilità che ripone nelle mani dell'uomo il destino stesso del mondo" (Erbetta, 2003, p. 60). La decidibilità, ovvero il potere e la correlativa responsabilità dell'uomo di decidere del suo proprio destino costituisce la cifra essenziale dell'esperienza politica, là dove παιδεία e πολιτεία - pedagogia e politica - si mostrano come due facce di una stessa medaglia. In questo senso il fine stesso dell'educazione coincide con il fine ultimo della politica vale a dire che l'educazione è un processo che ci impone di diventare quel che si deve diventare per poter liberamente tornare alla felicità di ciò che si è. L'autonomia di giudizio, la partecipazione ai processi deliberativi e lo sviluppo delle abilità argomentative,



vettori del pensiero critico-riflessivo, costituiscono le condizioni di una formazione alla democraticità che racchiude il senso della *paideia*. La condizione epistemologica e filosofica della democraticità può dar vita a istituzioni politiche democratiche in gradi e forme diverse con la consapevolezza, come nota Antonio Cosentino (2008), che "il tipo di educazione adottato potrà o meno favorire o promuovere lo spirito della democrazia. Dalla educazione dipende se la democrazia si esaurisce nel formalismo giuridico e nella sua funzione di mediatore sociale oppure se si sostanzia nella democraticità della condotta e si auto alimenta perfezionandosi o, perlomeno, vivificandosi giorno per giorno"(p. 34).

### **Cittadinanza critica, creativa e valoriale**

È opportuno chiarire che la P4C nel suo impianto filosofico, epistemologico, educativo e didattico, sviluppa e promuove un 'Pensiero complesso' (*Complex Thinking*) di 'più alto livello' (*High order thinking*) (Lipman, 1995) vale a dire il «Pensiero critico» (*Critical Thinking*) (Lipman, 1985; Andrews, 2007; Jacobs, 2008), il 'Pensiero valoriale' (*Care Thinking*) (Lipman, 2000) e il 'Pensiero creativo' (*Creative Thinking*) al fine di acquisire le abilità fondamentali richieste per un'educazione democratica partecipativa. L'esperienza della 'Community of Inquiry' educa i bambini al pensiero critico inteso come dialogo ed esercizio del pensiero riflessivo che accresce le abilità critico-argomentative (*Critical skills*) (Sharp & Splitter, 1985) nel tentativo di individuare criteri condivisi di ragionamento, di argomentazione e di deliberazione su questioni, fatti e problemi, tanto da parlare, secondo Milena Santerini, di una 'cittadinanza riflessiva' e 'deliberativa' (Santerini 2001; 2010) per la quale il Consiglio d'Europa propone proprio l'acquisizione di 'abilità critiche' (*Critical skills*). Lipman n'è pienamente

convinto tant'è che l'esperienza educativa della P4C ha come fine lo sviluppo di una cultura democratica, in cui pensiero - riflessione - azione costituiscono i vettori di una cittadinanza riflessiva, deliberativa e vissuta. "Ne consegue - osserva Lipman - che si pongono due compiti per chi insegna ai ragazzi in una società democratica: il primo è quello di rendere consapevoli gli studenti della natura della società alla quale appartengono attraverso la conoscenza della sua storia e delle principali caratteristiche della sua attuale struttura; il secondo è quello di incoraggiarli a pensare riguardo queste tematiche, affinando le abilità di pensiero e mostrando come applicarle a temi significativi. Il primo compito implica l'*apprendere*, il secondo il *pensare*" (Lipman, 2004, p. 3). In tal senso è possibile parlare di cittadinanza riflessiva e deliberativa quando i bambini imparano non solo ad argomentare attraverso l'adozione di criteri e di regole argomentative, che non scadano nella 'chiacchiera' o nei luoghi comuni, ma anche a fissare criteri per deliberare ed effettuare scelte rispetto a situazioni problematiche. Non è un caso che Lipman e A. M. Sharp riconoscano l'importanza di due idee regolative che reggono la crescita della comunità di ricerca: la 'democrazia' e la 'ragionevolezza'. A tal proposito A.M. Sharp (2005) afferma che "la democrazia è un'idea regolativa ed educativa per lo sviluppo della struttura sociale, mentre la ragionevolezza è un'idea regolativa ed educativa per lo sviluppo della struttura caratteriale del singolo bambino e quindi del futuro cittadino" (p. 33). (Lipman, 2002). In particolare nell'attività di filosofia, noi inferiamo che i bambini stanno pensando criticamente quando: 1. sono consapevoli dei criteri adottati nell'elaborazione di giudizi; 2. sono sensibili al contesto; 3. sono auto-correttivi. In primo luogo è possibile stabilire un nesso tra il termine "critico" e "criterio" in quanto una persona critica è colei che riconosce, individua, adotta e usa criteri per argomentare, produrre

soluzioni, deliberare e quindi giudicare. In questo senso il pensiero critico assume la forma criteriale in senso logico, affettivo ed etico. Analogamente il 'Pensiero creativo' (*Creative Thinking*) consente di sviluppare una cittadinanza che ponga soluzione creative, vale a dire alternative possibili rispetto a eventi, fatti, questioni e problemi che richiedono una valutazione critica soprattutto in presenza di conflitti di valori o di diritti. Il pensiero creativo educa i bambini, futuri cittadini, ad affrontare i problemi in modo diverso, nuovo, mediante l'acquisizione di una mentalità problematica che consente loro di confrontarsi e stabilire ipotesi risolutive sulla base di criteri. Si tratta di coltivare nelle classi, comunità di ricerca, un pensiero alternativo che consente di sviluppare la facoltà immaginativa per fini sociali e civili. Il 'Pensiero valoriale' (*Care thinking*), invece, trova ampia espressione nella Comunità di Ricerca in cui i bambini pensano in modo etico e valoriale sviluppando una dimensione del pensiero che promuove abilità valoriali quali: partecipazione, collaborazione, cooperazione, negoziazione, risoluzione non violenta dei conflitti, mediazione e facilitazione, oltre che guida democratica. In questa prospettiva il *caring* presenta delle specifiche differenze che lo caratterizzano dagli altri e gli conferiscono un ruolo determinante nell'esercizio del *Complex Thinking*. Il *caring* è la fusione di pensiero emotivo e pensiero cognitivo rivolto a questioni di importanza rilevante per la comunità (Sharp, 2005<sup>b</sup>). Spesso nel linguaggio ordinario vengono usate espressioni come 'pensare col cuore' o 'pensare in termini di valori personali' ma il pensiero valoriale è ben oltre una dimensione di tipo puramente emotivistico in quanto esso fornisce la possibilità di istituire un solido sistema di valori dal quale ricavare giudizi, tanto quanto le espressioni del pensiero critico e creativo. In questo senso Lipman (1980) afferma che "l'educazione morale non consiste solo nell'aiutare gli studenti a sapere quello

che si deve fare; bisogna mostrare loro come fare, e bisogna farli esercitare nella pratica a fare le cose che possono scegliere di fare in una situazione moralmente significativa”(p. 160). In particolare consente di cogliere ciò che è ritenuto importante in un particolare contesto (etico, estetico, scientifico) al fine di valutare quale condizione è realizzabile affinché sia possibile migliorare l’esistenza degli altri. In tal senso esso trova origine nelle nostre percezioni morali ed estetiche, in particolar modo trova concreta manifestazione e realizzazione negli atteggiamenti di apprezzamento, di stima, di premura, di attenzione, di empatia, di simpatia, di valorizzazione che tendono all’apertura verso gli altri compiendo una comprensione empatica dei bisogni. Esso si focalizza sulla costruzione della solidarietà e la preservazione dei valori e delle relazioni, rende i bambini capaci di affrontare il rapporto tra sé e gli altri, imparando a mettere il proprio io in prospettiva di rispetto ai punti di vista, agli interessi e alle preoccupazioni altrui. Ne consegue che è possibile educare il pensiero ai valori non solo al loro riconoscimento, come norme di riferimento a regole o massime da rispettare, ma come attenzione del pensiero altro da sé, a ciò che ci differenzia e al contempo ci unisce, a ciò che pone richieste e necessità non ascrivibili nell’ordine dei nostri pensieri. Il pensiero affettivo consente di “prendersi cura” delle persone attraverso un’attribuzione valoriale condivisa e ricercata intrisa di ragionamento logico e affettività. È una modalità di pensiero che si traduce in azione, dando un senso ed un valore al mondo. Diventa chiaro che il pensare valorialmente è un pensare etico, vale a dire nella corresponsabilità di natura interpersonale che un’azione o una scelta inevitabilmente pongono (Lipman, 2002; Audrian, Cinq - Mars & Sasseville 2005; Laverty & Schleifer 2005; Camhy, Glaeser & Paar 2005). Pertanto Lipman ritiene che è possibile educare i bambini a pensare in modo valoriale, il che non significa solo

riconoscere i valori e applicarli ma considerarli correlati ai pensieri di natura cognitiva, critica e deliberativa (Lupia, 2002). Non c'è un pensiero che sia neutro poiché il modo di pensarlo è in sé valoriale, cioè conduce verso un orizzonte di principi che trovano concrezione nell'interazione con l'esperienza e in particolare con le scelte che si fanno. In questo senso il *caring* promuove e sviluppa le abilità sociali che consentono ai bambini di sapersi relazionare e socializzare in modo consapevole e responsabile mediante attività che privilegiano l'apprendimento cooperativo, con le differenze che quest'ultimo presenta rispetto alla comunità di ricerca. La dimensione del «sentire con» permette una condivisione e una comprensione dell'altro; ciò comporta una visione relativa alla partecipazione alle emozioni altrui, una risposta agli stati affettivi dell'altro e comunque, più in generale, un significato di condivisione. In questa prospettiva l'educazione alla cittadinanza può diventare un'autentica opportunità per promuovere una cultura educativa che superi i confini, spesso asfittici, degli apprendimenti disciplinari, importanti, insostituibili e necessari, per inoltrarsi nell'orizzonte di una pratica educativa che consideri la cittadinanza modo di pensare e di essere nella relazione con (per) gli altri e con il mondo.

### **Bibliografia**

Andrews, R. (2007). *Argumentation, critical thinking and postgraduate dissertation*. In *Educational Review*, 1, 1 - 18. Routledge Taylor & Francis, Oxford.

Audrain, C. Cinq - Mars, C. & Sasseville, M. (2005). Il Programma "Prevenzione della violenza e Philosophy for children". In M. Santi (a cura di), *Philosophy for children: un curriculum per imparare a pensare*, 123 - 138. Liguori, Napoli.

Camhy, D.G. Glaeser, U. & Paar, S. (2005). Philosophy for children come strategia di prevenzione contro la xenofobia e il razzismo. In M. Santi (A cura di), *Philosophy for children: un curriculum per imparare a pensare*, 111 - 122. Liguori, Napoli.

Cosentino, A. (2008). *Filosofia come pratica sociale, Comunità di ricerca, formazione e cura di sé*, Apogeo, Milano.

Daniel, M., F. & Schleifer, M. (2005). Imparare a dialogare e prevenzione della violenza. Uno studio in Quebec con bambini di cinque anni, in M. Santi (a cura di), *Philosophy for children: un curriculum per imparare a pensare*, 87-101. Liguori, Napoli.

Ducci, E. (2008), *L'uomo umano*, Anicia, Roma.

Erbetta, A. (2003), Pedagogia, fenomenologia e progettualità pedagogica, in A. Erbetta (a cura di), *Senso della politica e fatica del pensare. Atti del convegno "Educazione e politica"* (Bologna, 7-8-9 novembre 2002), 54-65. Clueb, Bologna.

Jacobs, G.C. (2008), The development of critical being? Reflection and reflexivity in an action learning programme for health promotion practitioners in the Netherlands, in *Action Learning. Research and practice*, 3, 221-235. Routledge Taylor & Francis, Oxford.

Kohan, W.O. (2005), *Questioni filosofico-politiche nella filosofia con i bambini*.

Laverty, M. (2005), Dialogo filosofico e etica: ricerca, virtù e amore, in M. Santi (a cura di), *Philosophy for children: un curriculum per imparare a pensare*, 157-178. Liguori, Napoli.

Lipman, M. (1995). Moral education higher-order thinking and philosophy for children, in *Early Child Development and Care*, 1, 61-70. Routledge Taylor & Francis, Oxford.

Lipman, M. (2000). Alla ricerca dei significati. Pixie. Manuale. A. Cosentino (a cura di), 3. Liguori, Napoli.

Lipman, M. (2002), Orientamento al valore (caring) come pensiero, in A. Cosentino (A cura di), *Filosofia e formazione. 10 anni di Philosophy for children in Italia (1991 - 2001)*, 29 - 42. Liguori, Napoli.

Lipman, M. & Sharp, A.M. (2004). Introduzione. L'indagine sociale. Mark. Manuale. S. Bellagamba, A. Bucchioni (a cura di). Liguori, Napoli.

Lupia, M.R. (2002), Philosophy for children: la logica tra "mente" e "cuore", in A. Cosentino (a cura di), *Filosofia e formazione. 10 anni di Philosophy for children in Italia (1991-2001)*, 177-184. Liguori, Napoli.

Santerini, M. (2001), *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, 78-140. Carocci, Roma.

Santerini, M. (2010), *La scuola della cittadinanza*, 76-114. Laterza Roma-Bari.

Sharp, A.M. (2005), Filosofare per i bambini: educare un giudizio migliore, in M. Santi (a cura di), *Philosophy for children: un curriculum per imparare a pensare*. Liguori, Napoli.

Sharp, A. M. (2005<sup>b</sup>), La "comunità di ricerca" educazione delle emozioni e prevenzione della violenza, in A. Cosentino (a cura di), *Pratica filosofica e professionalità educativa. Un'esperienza di formazione con operatori psico-socio-sanitari*, 46-61. Liguori, Napoli.

Sharp, A.M. & Splitter, L. (1985). Teaching for better thinking, 65. Acer, Camberwell.

**Cap. IX**  
**La riflessività politica come modalità**  
**“pensata” di partecipazione**  
Crescenza MAZZARACO

**Dall’uomo riflessivo alla società modernizzata**

La capacità di riflettere ha accompagnato il genere umano dall’inizio della sua storia; essa si presenta come un’abilità cognitiva superiore che è caratteristica di coloro che posseggono gli strumenti per entrare in sintonia con la propria capacità di pensare e che s’interrogano sul proprio senso dell’esistere.

Margaret Archer spiega che la riflessività è prerogativa dell’agire di un soggetto che s’impegna nello svolgimento di un’azione, per questa ragione non può essere attribuita a una istituzione sociale poiché l’atto del riflettere è la condizione che consente al soggetto di interrogarsi e di indagare se stesso (Archer 2010, p. 45). Pur attraverso una puntuale reinterpretazione, il concetto di riflessività sostenuto dall’autrice affonda le sue origini in quello di *Modernizzazione riflessiva* di Beck (Beck, Giddens, Lash, 1999). Nella sua opera Ulrich Beck pensava alla società post moderna come al paradigma entro il quale poter esercitare un’interpretazione della stessa attraverso un modello che non potesse più configurarsi come un esempio di società fatta di cambiamenti, di tecnologie, di avanzamenti scientifici, piuttosto come una società che si configura attraverso il rischio derivante dall’utilizzo di questi strumenti; essi, come tali, aumentano i livelli di complessità della società stessa, di conseguenza, le relative risoluzioni devono essere affrontate con adeguate modalità riflessive.

È in questa nuova prospettiva che si colloca la proposta di Pierpaolo Donati. L’autore sostiene la sua tesi rispetto alla necessità di ripensare ai modelli di riflessività come strategie non più unicamente di



proprietà del singolo, piuttosto attribuibili anche alle reti sociali; essendo, infatti, informali e dinamiche, le reti sociali possiedono qualità relazionali e pertanto possono vedersi riconosciute una certa riflessività sociale (Donati 2010, p. 16)<sup>117</sup>. In tal senso le stesse istituzioni politiche possono dotarsi di riflessività e servirsi di essa per il proprio agire politico.

Lo scenario culturale nel quale l'autore radica il suo pensiero è quello della società relazionale secondo la quale, spiega lo stesso Donati, la società è fatta di relazioni che si definiscono sociali in quanto riferibili a un universo simbolico-intenzionale, realizzabili attraverso un legame effettivo, produttrici di un effetto emergente delle relazioni attivate dai soggetti sociali piuttosto che di una semplice aggregazione di elementi; il teorema fondamentale sul quale si basa la teoria relazionale consiste, infatti, nell'affermare che ogni individuo inserito in una società è un individuo dotato di una propria identità sociale, individuale prima e collettiva poi, che si esplicita non solo attraverso la relazione di un ente a se stesso ma nella relazione fra sé e l'altro da sé, quindi l'identità sociale si costituisce come vero e proprio effetto emergente delle relazioni attivate dai soggetti sociali (Donati, 1986).

Sulla base di queste premesse la teoria della relazione sociale ha come oggetto di studio l'individuo nella dimensione dell'incontro con l'*altro*; *altro* che nella logica appena definita è *altro da me* ma che può anche definirsi come *altro* in quanto istituzione che si preoccupa del singolo. L'attenzione dell'azione politica che fa proprie

---

<sup>117</sup> Donati pone una differenza tra riflessione e riflessività; la prima rimanda a un'operazione autoreferenziale di una mente individuale che ritorna su se stessa, la seconda rimanda, invece, a un'operazione che viene attuata da una mente individuale la quale ritorna su se stessa in relazione ad un "Altro" (esterno, in un contesto sociale), e dunque è un'operazione relazionale (implica una relazione sociale)

le strategie della competenza riflessiva, può, dunque, rivelarsi un vantaggio per il singolo inteso come persona, per la comunità e per la persona inserita nella comunità in un'ottica olistica che colloca il singolo nella centralità della sua dimensione societaria.

### **Riflessività politica e pedagogia personalista principi ispiratori della politica sociale**

Può esistere, dunque, un legame significativo tra la dimensione riflessiva della politica e la riflessione personalista della pedagogia.

L'attenzione che la pedagogia personalista rivolge alla persona diviene il punto centrale dal quale accedere alla comprensione dell'individuo non solo come singolo ma anche come appartenente a una comunità d'individui che condividono lo stesso contesto sociale fatto di cooperazione, condivisione, partecipazione e di attivismo politico. Queste condizioni collocano l'esistere della persona nella realtà dell'*hic et nunc*; secondo Flores d'Arcais, infatti, è proprio nella realtà che l'individuo diventa uomo: *"La persona umana la vive – la realtà – nel suo farsi 'uomo', che vuol dire nel realizzare, di continuo, quella forma che gli è propria, in modo analogo a quell'assunzione della 'giusta corporatura' che permette al primitivo di trasformarsi da ferino-gigante in essere umano"* (Flores d'Arcais, 2000, p. 71). Il valore inviolabile della persona, secondo la pedagogia personalista, è, quindi, quello di riconoscersi come il prodotto d'influenze che arrivano dalla realtà; la persona è intesa come un'essere che si struttura nella contingenza delle influenze storiche, culturali, sociali, educative e che a partire da tali influenze interpreta e viene interpretata dalla realtà stessa (Santelli Beccegato, 2009, p. 37). Affinché si riveli funzionale all'individuo, l'interpretazione della realtà non può, dunque, prescindere dalla capacità di riflettere in maniera critica,

né può esimersi dal costruire tale riflessione a partire dalle problematicità che la realtà stessa impone. In tal senso è il processo educativo che può intervenire favorendo lo sviluppo del pensiero critico e generando la capacità di riflettere e di fornire risposte a tali problematicità. In tal senso, la riflessione che arriva da un sapere scientifico che guarda all'individuo e agli elementi socio-culturali che influenzano il valore che egli assume all'interno del contesto sociale di appartenenza trova affinità con quella che Donati definisce *riflessività politica* (Donati 1999, p. 25); la politica sociale, afferma l'autore, deve dotarsi di riflessività politica come conseguenza dei percorsi di modernizzazione ai quali continuamente la società è sottoposta poiché tali mutamenti comportano il ripensamento e la ridistribuzione delle risorse materiali che determinano il benessere sociale e quindi la qualità della vita delle persone. La modernizzazione, in altri termini, accende i riflettori sulle azioni della politica sociale poiché essa deve continuamente adattarle e riadattarle ai bisogni e alle domande degli individui che giocoforza s'intensificano e si complicano sempre più; questo altalenante gioco della costruzione e della decostruzione comporta una complessificazione degli stessi sistemi di autoregolazione della società, necessari e inevitabili per garantire il benessere del singolo individuo e dell'intera comunità. Diventa importante, allora, che il sistema della politica sociale si doti di strumenti efficaci dell'agire; la riflessività politica, in tal senso, appare lo stratagemma per evitare equivoci e aprire nuovi orizzonti.

L'autore afferma ancora che se la riflessività politica è rivolta in prima istanza all'azione politica per consentirle di adeguarsi ai miglioramenti della società e quindi ai rinnovati bisogni individuali, questo presupposto si adatta e accompagna anche la riflessione pedagogica poiché l'azione progettuale di quest'ultima non può esimersi dal considerare le rinnovate esigenze della

persona e, pertanto, non può non farsi portavoce, a fronte d'interventi propri della politica sociale, delle realtà contestuali.

Il personalismo può, quindi, adattarsi a principio ispiratore delle politiche sociali specie quando si connota di caratteristiche nuove che tengono conto dell'importanza che il contesto assume nel definire le condizioni entro le quali procedere all'analisi dell'essere persona e la politica sociale stessa assume la connotazione di un sistema riflessivo di azione della società su se stessa per garantire la qualificazione del benessere della persona.

Superando le concezioni di politica sociale che la interpretano come strumento di assistenza alla popolazione oppure come strumento di aiuto ai poveri al fine di operare il controllo sociale o, ancora, come insieme d'interventi rivolti ai lavoratori con lo scopo di garantire forza lavoro sufficiente al mantenimento del sistema economico, e non ultimo come strumento per la realizzazione dei diritti di cittadinanza e delle uguaglianze delle opportunità di vita, la concezione più calzante per la politica sociale del nostro tempo è quella di riconoscerla come strumento di riflessività in grado di porre attenzione al singolo nel suo contesto per favorirne il benessere attraverso i processi di redistribuzione delle risorse secondo criteri di equità (Donati, 1999).

### **Il welfare nella società complessa**

Politica sociale e persona appaiono, dunque, come due dimensioni il cui incontro apre alla prospettiva del benessere.

Il Welfare State è rappresentabile come la concretizzazione di progetti relativi al benessere sociale degli individui all'interno della comunità nella quale sono inseriti. Esso, infatti, rappresenta quell'insieme d'istituti essenzialmente di natura pubblica e di azioni che mirano

alla tutela del cittadino preservandolo dai rischi che la società può generare soprattutto nel corso di un sistema produttivo incentrato su logiche capitaliste che come tali, in qualche maniera, possono snaturare i processi di fruizione dei diritti di cittadinanza (Reggiani 2007). Diversi, infatti, sono i rischi che la società complessa può far emergere, soprattutto rischi di natura sociale connessi al modo in cui è organizzata la società; essi possono essere rischi di classe, rischi di ciclo vitale, rischi intergenerazionali (ereditari).

Fra tutti, l'interesse primario, in questa sede, è rivolto ai rischi di classe, a quei fattori, in altri termini, che hanno una rilevanza statisticamente significativa nell'incidenza di un particolare fenomeno legato allo status sociale.

Parlare di rischio di classe vuol dire, infatti, parlare di differenze di status sociale, culturale, economico, lavorativo e nell'era del "decreto del fare" la società civile non può esimersi dal centrare l'azione politica sulle problematiche che giocoforza generano tali rischi; piuttosto attraverso la capacità riflessiva può ampliare il panorama delle possibilità e "decidere di fare" partendo dal basso attraverso la lettura dei bisogni del singolo che in relazione con l'altro diventano bisogni della comunità.

La questione del lavoro è di rilevanza notevole nella logica di arginare il rischio di classe poiché la sua carenza o la sua instabilità generano il divario all'interno della popolazione favorendo meccanismi legati alle dinamiche delle rappresentazioni sociali che producono le distinzioni di classe e quindi generano la differenza. Nel corso della storia, la differenza di classe tra la popolazione si è sempre rivelata deleteria per la società stessa, si pensi alle dicotomie storiche tra patrizi e plebei, feudatari e servi della gleba, borghesi e proletari, operai e imprenditori, debitori e creditori. L'appartenenza a status socio-economici differenti, per quanto si riveli inevitabile, comporta l'assunzione di abitudini e stili di

vita specifici che sono tipici della categoria sociale di appartenenza e che, come tali, generano la differenza sociale di classe che, come tale, si manifesta in termini di tipologie di relazioni, di occasioni di confronto, di abitudini d'incontro, di stili educativi.

Il fenomeno della differenza è particolarmente tangibile non solo quando la differenza appartiene allo status socio-economico ma anche quando interessa altri aspetti della vita delle persone, un esempio ne è la dotazione biologica. Se alla differenza di status lavorativo si associa una differenza legata alle caratteristiche psicofisiche delle persone, è facile pensare a un divario incolmabile poiché la rappresentazione sociale che ne deriva si presenta come fortemente negativizzante. In tal senso, se la normodotazione legittima l'assunzione di un ruolo lavorativo, secondo la logica delle rappresentazioni sociali, la disabilità lo compromette a priori o meglio, non lo considera possibile.

Il lavoro affidato al disabile, infatti, favorisce un modello di rappresentazione sociale ancorato a un'idea negativizzante in sé poiché persone disabili vengono pensate come incapaci di acquisire un ruolo lavorativo.

In realtà, il senso di utilità che il lavoro alimenta nelle persone disabili, consente loro di godere di un giudizio positivo proveniente dal gruppo di persone che lo circonda e che vivono la sua stessa comunità. Ragioni di questo tipo spiegano come le opportunità lavorative non possano rivelarsi opportunità solo per una particolare tipologia di popolazione (le persone normodotate) ma deve interessare la totalità della forza lavoro presente all'interno della società stessa.

In tal senso diventa fondamentale pensare alla disabilità come a una condizione che richiede una parificazione delle opportunità per la quale servizi, attività, informazioni e ogni prodotto proveniente dal contesto sociale siano paritariamente messi a disposizione del disabile al fine di consentire a

quest'ultimo di raggiungere una condizione di equilibrio psico-fisico tra se stesso e l'ambiente tale da favorire la condizione più funzionale per il raggiungimento del proprio progetto di vita (Elia 2012); la questione del lavoro assume, dunque, un ruolo essenziale in tal senso.

### **Politica sociale e riflessività pedagogica: l'inevitabilità di un dialogo possibile**

Problematiche di questo tipo chiamano in causa, dunque, una modalità partecipata d'intervento a più voci che deve riguardare i diversi ministeri deputati a favorire il benessere della società; politiche economiche, politiche del lavoro, politiche sociali possono rappresentare la strategia su cui riflettere per favorire una logica sinergica d'intervento volto all'evoluzione stessa della società che miri a favorire l'espletamento dei diritti di cittadinanza dei singoli tra i quali il diritto al lavoro rappresenta una necessità primaria per tutti, dato che oltre a riconoscersi diritto è primariamente un bisogno.

Ecco dunque, che il percorso di riflessività deve interessare la logica di mercato andando ad analizzare le caratteristiche della domanda che segue ai bisogni delle persone. Donati (1999) afferma che la domanda è cambiata perché è cambiata la situazione demografica della popolazione e quindi le esigenze che essa porta con sé, per queste ragioni il primo intervento che deve arrivare dall'alto è quello di riflettere sulla tipologia di offerta da fornire alla domanda e prodigarsi per un'offerta che non si riveli statica e definita a priori, piuttosto flessibile e adattabile alle diverse esigenze di tutti i cittadini pur tenendo conto del grande cancro della mancanza di opportunità che sta attanagliando la società attuale.

La politica sociale è forse il primo istituto che deve poter fare di questo strumento il mezzo col quale approcciarsi ai bisogni della società anche in virtù

dell'apporto di saperi scientifici che di gran lunga possono entrare nei luoghi della quotidianità degli individui.

Parlando di benessere della popolazione, inevitabilmente si parla di benessere della comunità e in logica conseguenza di benessere dell'individuo, un argomento, questo, che contribuisce a generare un dialogo culturale d'innovativa rilevanza tra politica sociale e pedagogia.

Probabilmente azzardare l'ipotesi di un reale scambio dialogico fra la politica sociale e la pedagogia potrebbe suscitare la curiosità dei più scettici e portarli a chiedersi con quale criterio si possa paventare questa possibilità. In realtà il segreto della risposta sta nell'avere un'ampiezza di pensiero tale da riconoscere alla pedagogia una capacità pratica che non esula dall'impostazione teorica e teoretica che da sempre la caratterizza, piuttosto la completa (Pellerey 1999). Anzi, è proprio come strumento di azione della politica sociale che più che mai, la pedagogia può dare spazio alla sua dimensione pratico-progettuale; se la politica sociale abbiamo definito essere quella forma di politica pubblica in cui le logiche di azione da studiare sono quelle dell'agire pubblico per il raggiungimento del benessere collettivo e per consentire il miglioramento della qualità di vita dei singoli, niente di più del *fare pedagogico* può essere riconosciuto come lo strumento più adeguato per *guardare* ai bisogni degli individui e contribuire al miglioramento e alle modificazioni della società attraverso il dialogo con la politica sociale. La pedagogia entra nei luoghi dove la politica sociale così com'è pensata non può entrare; poiché direttiva, la pedagogia entra nel contesto scolastico e *guarda* a esso riconoscendone efficienze o inefficienze; la pedagogia entra nelle cooperative sociali e ne percepisce le inadeguatezze; il sapere pedagogico s'inserisce nei contesti organizzativi e ne coglie le disfunzioni; questo sapere può essere in grado di fare tutto questo grazie



alla sua immediatezza, al suo giocare sul campo, al suo "sporcarsi le mani", al suo accogliere le conoscenze provenienti da altre discipline per ristrutturarle secondo le sue direttive al fine di adeguarle al contesto di riferimento; l'azione pedagogica, il fare pedagogico è, dunque, strumento di approccio diretto alla problematica poiché può impiantarsi nel contesto, possibilità che la politica sociale con la sua macro struttura non può fare. La pedagogia, per tutte queste ragioni, può essere legittimamente riconosciuta come l'anello di congiunzione di due realtà conseguenti e interconnesse: la società e l'individuo; essa s'interpone tra di essi attraverso la proposta progettuale, l'azione risolutiva; in altri termini, essa concorre nella lettura dei bisogni promossa dalla politica sociale e succede ad essa nella realizzazione degli stessi, provvedendo, quindi, al miglioramento della qualità della vita dei singoli.

Donati (1999, p. 24) sostiene, infatti, che la concezione più matura e specifica da attribuire alla politica sociale è quella di considerarla come *realizzazione dei diritti sociali di cittadinanza*. L'autore rivolge, quindi, la sua attenzione ai diritti umani e adotta un approccio fortemente rivolto alla persona, ma la macro struttura con la quale si presenta la politica sociale, fatta di norme, servizi, settori d'intervento, non può arrivare a "toccare" direttamente la persona, deve, piuttosto, servirsi di mediatori e la pedagogia con le sue relazioni brevi, più tempestive di quelle della politica stessa (Rubini, 2010), diventa il mediatore sociale più adeguato nel fare da tramite.

In merito alla problematica del lavoro, per concludere, la proposta del fare politico deve partire da una premessa fondamentale; la situazione italiana in merito a questa problematica sembra essere caratterizzata da due livelli di strutturazione, il primo rappresentato dalle cause che producono la carenza del lavoro, fra le quali è possibile annoverare cause di

diversa natura: carenza d'idee, mancanza di opportunità, scarsità della domanda, assenza di modelli di politica protezionista che tuteli il prodotto, tassazione delle aziende; esisterebbe poi, un livello superiore rappresentato dalle conseguenze che derivano dal primo: disoccupazione, pressione fiscale, immobilità economica, fuga dei talenti, crollo del mercato. Quello che è sembrato fino a questo momento è che il *fare* della politica si sia concentrato essenzialmente sulla pianificazione d'interventi, spesso di tipo assistenzialistico, rivolti alla risoluzione delle problematiche che caratterizzano il secondo livello, quello delle conseguenze, ma come avviene in qualsiasi altro luogo di intervento: in edilizia, in urbanistica, in medicina, in psicoterapia, in educazione, non è possibile risolvere il sintomo senza pensare di debellarne la causa. Le conseguenze del lavoro, in linea indiretta, rappresentano il sintomo di una condizione che non funziona come dovrebbe; così come in educazione il disagio è indicatore di una situazione che non è funzionale al soggetto, nella logica del lavoro la conseguenza della disoccupazione è un derivato della mancanza di opportunità, di una condizione, in altri termini, altamente disfunzionale per il soggetto; di conseguenza il *fare politico* non può risolvere la problematica del lavoro intervenendo sulle conseguenze, piuttosto è a partire dalle conseguenze, dagli effetti, che deve riflettere sulla gravità della causa che li genera e strutturare interventi volti alla loro risoluzione. Per guardare alla causa che genera il disagio, le competenze teorico - pratiche delle scienze del sapere umano, a completamento delle competenze tecnico - specialistiche delle scienze economiche e della finanza, si offrono come strumenti utili a decretare azioni d'intervento mirate e finalizzate al raggiungimento del benessere dell'individuo.

L'economia sociale che rappresenta il nucleo di sostentamento del terzo settore, quello che più di ogni

altro, contribuisce positivamente nell'economia italiana, avverte proprio sulla necessità di investire nel terzo settore poichè il sistema sociale è forse uno dei più carenti, in termini di servizi, rispetto alle esigenze di specifiche tipologie di cittadini. La riflessione, potrebbe, dunque, partire da qui, dalla possibilità di riflettere sulle carenze per progettare idee che migliorino tale contesto e soprattutto in merito a ciò, le scienze umane, il sapere pedagogico, quello psicologico, quello sociologico, rappresentano gli unici strumenti in grado di cogliere aspetti determinanti per il benessere delle persone che economia e finanza, da sole, non potranno in nessun modo essere in grado di cogliere.

### **Bibliografia**

Archer M., *La riflessività e la trasformazione della società civile*, in P. Donati, M. Archer (a cura di), *Riflessività e modernizzazione civile*, volume 13-1, 2010.

Beck U., Giddens A., Lash S., *Modernizzazione riflessiva*, Asterios, Trieste 1999.

Donati P., *Fondamenti di politica sociale*, Carocci, Milano 1999.

Donati P., *Introduzione alla sociologia relazione*, F. Angeli, Milano 1986.

Donati P., *Quale "modernizzazione riflessiva"? Il ruolo della riflessività nel cambiamento sociale*, in P. Donati, M. Archer (a cura di), *Riflessività e modernizzazione civile*, volume 13-1, 2010.

Elia G., *Questioni di pedagogia speciale*, Progedit, Bari 2012.

Flores d'Arcais G., *Itinerario pedagogico*, Istituti editoriali e poligrafici internazionali, Roma 2000.

Pellerey M., *L'agire educativo. La pratica pedagogica tra modernità e postmodernità*, LAS, Roma 1999.

Reggiani T., *Prospettive per un nuovo Welfare* in *Appunti di cultura e politica*, vol.2/2007, pp. 35-38.

Rubini A., *Pedagogia e politica. Il contributo della comunicazione per un educare alla cittadinanza responsabile*, Guerini Scientifica, Milano 2010.

Santelli Beccegato L., *Educare non è una cosa semplice. Considerazioni e proposte neo-personaliste*, La Scuola, Brescia 2009.

## **Cap. X**

### **Attualità delle categorie weiliane per la realizzazione di una "società dei cittadini" in dialogo con la "società delle istituzioni"**

Teresa Antonietta NATALE

Siamo nell'era della globalizzazione, per cui la complessità dei nostri tempi, caratterizzata da rischi e da incertezze del futuro, non permette ai giovani di sentirsi cittadini di una realtà che supera i confini dello stato nazionale per divenire cittadini del mondo.

I giovani, in tempi di "liquidità" (Bauman), chiedono insistentemente, a chi vive l'impegno morale di essere educatore, le "coordinate" necessarie per una lettura obiettiva della realtà, al fine di comprendere il rapido evolvere delle situazioni e di acquisire la capacità di agire in piena autonomia. Solo il saper pensare, agire, operare scelte offrirà loro la possibilità di vivere una cittadinanza responsabile, con lo sguardo rivolto al futuro.

Salvare l'individuo è il problema centrale della riflessione filosofica-esistenziale di S. Weil. La sua figura si eleva, ancora oggi, con un pensiero originale e un invito a non perdere la strada maestra indicata dagli avi greci che stabilirono le categorie fondamentali della scienza politica.

Per lei educare significa elevare, trasmettere gioia, produrre uomini con spirito critico. Questo è sicuramente un rischio e una responsabilità che ci permetterà, però, di aprire le porte alla vera rivoluzione "culturale".

Sin dalle sue origini, per arrivare ai nostri giorni, la parola «politica» presenta due significati apparentemente contrapposti, ma che, in realtà, hanno rapporti di reciprocità e non cessano di rimandare l'uno all'altro.

In senso stretto, il termine: "politica" serve a designare un tipo particolare di rapporto sociale che presenta varianti in funzione della tipologia adottata nella

classificazione delle diverse forme dell'assetto sociale.

In senso lato si riferisce a quegli aspetti della vita umana che sono presenti in tutti i rapporti sociali, per cui possiamo parlare di una dimensione fondamentale che tutti i rapporti sociali hanno in comune. Essi concretamente sono inseparabili, anche se hanno dato, dialetticamente, vita a processi di depoliticizzazione e di ripoliticizzazione.

Se la vita umana è costitutivamente "politica", se la dimensione politica è presente in tutti i rapporti sociali, non si può limitare tale attenzione a quella di un gruppo che esercita il governo dello Stato su una popolazione, dando vita, anche nelle migliori forme di governo, a una coazione. Spesso la politica si riduce ad amministrazione; le istituzioni e i partiti sono luoghi lacerati dalla contraddizione tra garantire benessere e sicurezza o rivelare i giochi di potere, gli intrighi, le menzogne e i compromessi.

È necessario, perciò, promuovere un dialogo tra le sedi deputate a prendere decisioni, dove si assumono, in molti casi, gravi responsabilità, soprattutto in merito ad interventi progettuali e il complesso della collettività dei cittadini, pur nel prendere in considerazione ogni sfumatura, caratterizzazione e aspirazione (che si potrebbe definire il non-ancora-esistente) affinché un sistema sociale funzioni adeguatamente in un ambiente storico sempre più articolato e complesso.

A tal proposito Simone Weil afferma: "Il ruolo del popolo è di decidere delle leggi, vale a dire di ciò che comporta il rispetto della persona umana, come: non deve esserci la guerra, non deve esserci la tortura; i crimini contro il diritto pubblico saranno puniti come è giusto che una persona libera venga punita; i ragazzi impareranno a leggere. La funzione del governo consiste nel dare esecuzione alle leggi nella misura in cui le circostanze lo consentano [...]. Ma tra il popolo che dice ciò che deve essere e il capo che esegue, deve esistere un corpo di

cittadini i quali sorvegliano che il governo faccia tutto quello che è possibile fare affinché la legge sia rispettata e, in caso contrario, essi denuncino il governo al popolo, il quale non dispone del tempo necessario per esercitare direttamente questo continuo controllo”<sup>118</sup>.

La vita politica ha inizio quando qualcuno pensa e agisce non più in una condizione di solitudine, ma dando vita al “noi”.

A tutti, infatti, è offerta la possibilità di vivere questa realtà che è una necessità dell’esistente e che, in quanto tale, riporta ai problemi della convivenza. Ed è con grande intuizione che la Weil evidenzia che, anche se la scuola è il luogo privilegiato per tale azione, ogni relazione se autentica diviene importante per “costruire” l’umano. La sua vita è la più grande espressione del suo pensiero. Ella è sempre attenta a ciò che succede, a come vanno le cose nel mondo e, nel vivere il sociale, ci dimostra che nessun uomo è “trascurabile”. Evidenzia nell’agire che la relazione è il luogo dove si gioca l’umanarsi.

Nel “Manifesto per la soppressione dei partiti politici” Simon Weil mette in rilievo che i partiti ai giovani, ai nuovi iscritti parlano di educazione, ma solo per esercitare un dominio sul loro pensiero. Pressione collettiva esercitata attraverso la propaganda con il solo scopo di persuadere più che formare il giudizio del popolo.

“I partiti parlano, è vero, di *educazione* nei confronti di quelli che sono venuti a loro: simpatizzanti, giovani, nuovi aderenti. Questa parola è una menzogna. Si tratta di un addestramento che serve a preparare l’influenza ben più rigorosa esercitata dal partito sul pensiero dei suoi membri”<sup>119</sup>.

---

<sup>118</sup> Weil S., *Les devoirs des représentants du peuple*, frammento inedito, 1928 o 1929, (*Écrits historiques et politiques*, f. II, vol. 1) in *Ouvres Complètes*, Gallimard, Parigi 1988, p. 51.

<sup>119</sup> Weil S., *Manifesto per la soppressione dei partiti politici*, A.

## **Le libertà, la democrazia e l'immaginazione collettiva**

La libertà, intesa come "categoria politica", si sostanzia sempre nel rapporto fra i singoli individui e chi detiene il potere e non nell'esercizio del potere politico puro e semplice.

Tradotto nel concreto, la libertà politica non ammette, né permette alcun monopolio del potere, ma esige una pluralità di poteri distinti, mai competitivi fra loro. A tal proposito Montesquieu che nello "Spirito delle leggi"<sup>120</sup> ci ricorda che "tutto sarebbe perduto" se non ci fosse la divisione dei poteri. Nella pratica quotidiana, perciò, la libertà si traduce in "le libertà".

Quella propria di ogni singolo individuo e quella garantita dagli istituti politico-sociali, che sono di conseguenza alla base di ogni azione umana. Ecco perché nel guardare alla storia, la conquista della libertà si concretizza, via via, come esigenza e comporta l'esercizio delle libertà: di pensiero che implica l'esercizio della libertà di parola, di comunicazione, di stampa, di culto, di movimento ecc...

Libertà che, con linguaggio socio-politico, le definiamo "libertà civili", il cui conseguimento è condizione necessaria del vivere sociale.

John Stuart Mill nel suo libro "Saggio sulla libertà"<sup>121</sup>, nella seconda metà del XIX secolo, riconosceva la necessità del potere dei governanti, ma ne evidenziava la pericolosità per cui ricordava di dover porre limiti al potere dei governanti per rendere possibile il realizzarsi delle possibilità di ogni cittadino. Ognuno di noi è il "guardiano naturale" delle sue facoltà fisiche,

---

Castelvecchi, 2008, pag. 37.

<sup>120</sup> cfr. de Montesquieu, C.L.S., *Lo Spirito delle leggi*, a cura di S. Cotta, UTET, Torino, 1952.

<sup>121</sup> cfr. Mill J.S., *Saggio sulla libertà*, pref. di G. Giorello e M. Mondadori, Il Saggiatore, Milano, 1981.



mentali e spirituali.

La libertà come categoria diventa, così, la componente essenziale della democrazia. Ma è all'interno di questo processo che il "male" si manifesta nelle sue varie forme, legate a "interessi privati" provocando, spesso, una spontanea rinuncia al "diritto di far parte del potere politico". Jean Jacques Rousseau nel celebre scritto "Il contratto sociale"<sup>122</sup>, nell'analisi attenta della realtà del suo tempo (ma che vale anche ai nostri giorni) dichiara che l'uomo nasce libero ma "è dovunque in catene" per cui il problema da porre è come coinvolgerlo per "renderlo libero". È necessario che ogni cittadino si senta diretto responsabile delle norme di comportamento individuale e collettivo che disciplinano la vita sociale, al di fuori del "privilegio" che è la negazione della convivenza civile. Nei secoli successivi queste teorie hanno favorito il processo di sviluppo della democrazia, che al di là dell'utopia, hanno dato vita alla partecipazione alla vita della nazione, attraverso l'allargamento del suffragio elettorale e alla formazione degli organi rappresentativi.

Anche il messaggio di Mazzini arriva a noi con il "sapore" dell'attualità, perché la vera libertà è una conquista morale e il frutto di un'educazione che spetta a ciascuno di noi, essa ha alla base il "sacrificio" e la "fatica"; il conservarla esige "la coscienza della libertà"<sup>123</sup>. Tocqueville afferma che la libertà è un valore irrinunciabile per ciascuno<sup>124</sup>.

Negli anni trenta l'avvento del totalitarismo, l'oppressione determinata dalle condizioni disumane della vita di fabbrica riporta l'esigenza di riprendere con vigore l'analisi della realtà alla ricerca della libertà che è alla

---

<sup>122</sup> cfr. Rousseau J.J., *Il contratto sociale*, Feltrinelli, Milano, 2003.

<sup>123</sup> cfr. Mazzini G., *Pensieri sulla democrazia in Europa*, Feltrinelli, Milano, 2005.

<sup>124</sup> cfr. de Tocqueville A., *La democrazia in America*, BUR Biblioteca Universale Rizzoli, 1999.

base del progresso civile.

In "Riflessione sulle cause della libertà e dell'oppressione, la Weil afferma che: "La libertà autentica non è definita da un rapporto tra il desiderio e la soddisfazione, ma da un rapporto tra il pensiero e l'azione; sarebbe completamente libero l'uomo le cui azioni procedessero tutte da un giudizio preliminare concernente il fine che egli si propone e il concatenamento dei mezzi atti a realizzare questo fine"<sup>125</sup>.

Il pericolo più grande per l'uomo è privarlo del pensiero in modo violento o subdolo. La libertà, infatti, se la poniamo come un ideale, non potrà mai realizzarsi "così come la retta perfetta non può essere tracciata dalla matita"<sup>126</sup>, ma quanto più sapremo leggere gli eventi del presente tanto più attueremo situazioni che ci avvicinano o ci allontanano dall'astratto concetto di libertà. La società costruita dagli uomini sarà "meno cattiva" quanto più incontreremo uomini che pensano mentre agiscono e quanto maggiore sarà il controllo sull'insieme della vita collettiva. La sventura, la rassegnazione non possono essere le categorie esistenziali su cui fondare la libertà perché l'uomo libero è colui che è in grado di comprendere l'obiettivo da raggiungere, di ragionare, di organizzare le azioni e i mezzi a disposizione per la realizzazione del fine prestabilito.

"... Quando il caos e la distruzione avranno raggiunto il limite a partire dal quale il funzionamento stesso dell'organizzazione economica e sociale sarà diventato materialmente impossibile, la nostra civiltà perirà... Ovunque, in gradi diversi, l'impossibilità di mettere in rapporto ciò che si dà e ciò che si riceve ha

---

<sup>125</sup> Weil S., *Riflessione sulle cause della libertà e dell'oppressione*, a cura di G. Gaeta, Adelphi, Milano, 2008, pag. 77.

<sup>126</sup> Weil S., *Riflessione sulle cause della libertà e dell'oppressione*, ed. cit., pag. 80.

ucciso il senso del lavoro ben fatto, il sentimento della responsabilità, ha suscitato la passività, l'abbandono, l'abitudine ad aspettarsi tutto dall'esterno, la credenza nei miracoli...<sup>127</sup>.

Se, ipoteticamente, dimenticassimo quando la Weil scrisse la *"Riflessione sulle cause della libertà e dell'oppressione"*, potremmo collocarla negli anni che stiamo vivendo, perché in essa si ritrova la nostra realtà.

Ella descrive l'operaio che non ha "la coscienza" di guadagnare esercitando la sua qualità di "produttore" e dà al danaro il "potere magico" di acquistare i prodotti "come fanno i ricchi". Il grande numero dei disoccupati "mendica" un posto e il salario ha sempre più l'aspetto di "un'elemosina" tanto che "il lavoro appare una schiavitù, il denaro come un favore"<sup>128</sup>.

Così la confusione mentale e la passività aprono il varco "all'immaginazione collettiva". Essa trasforma gli ideali totalizzanti in realtà attuabili e gli uomini in "marionette". "Rousseau lo sapeva bene. La passione collettiva è un impulso al crimine e alla menzogna infinitamente più potente di qualunque passione individuale"<sup>129</sup>.

Anche una sola passione collettiva spinge l'intero paese al male. Se vi sono "parecchie bande criminali" le loro passioni non si annullano, ma creano un tale inferno che non si riuscirà più a udire la "voce della giustizia e della verità". La democrazia è inefficace anche quando il popolo non è chiamato a esprimere la propria volontà, relativamente ai problemi della vita pubblica, ma a operare una scelta di persone o di "collettività irresponsabili".

"In una situazione del genere, qualsiasi travicello

---

<sup>127</sup> *Ibidem*, ed. cit., pag.119-120.

<sup>128</sup> Weil S., *Riflessione sulle cause della libertà e dell'oppressione*, ed. cit., pag. 121.

<sup>129</sup> Weil S., *Manifesto per la soppressione dei partiti politici*, ed. cit. p. 28.

può essere scambiato per un re...<sup>130</sup> perché dove le opinioni irragionevoli prendono il posto delle idee, signora incontrastata è la forza. Da qui nasce la necessità di educare e di "educare a pensare" in libertà e per la libertà, affinché si diffondano "idee chiare, ragionamenti corretti, prospettive ragionevoli"<sup>131</sup>.

Gli stessi valori politici vivono, nella loro dimensione autentica, solo quando sono vissuti nel dialogo, nel rispetto dell'altro e si riversano quotidianamente nell'esempio ormai scomparso dall'agire politico.

### **La società degli uomini pensanti e la democrazia partecipata**

La Weil evidenzia che mettendo in atto un progetto d'istruzione/educazione ogni lavoratore comprenderà la funzione del proprio lavoro all'interno della produzione, saprà usare in modo autonomo le risorse presenti nella fabbrica, saprà progettare soluzioni ai problemi che possono verificarsi, saprà intuire le finalità sociali del suo lavoro e parteciperà alla vita politica con impegno e senso di responsabilità.

Con la sua sensibilità si rende conto che le angosce, le paure irrisolte, i desideri impossibili da esaudire, lo "sradicamento" che l'umanità sta vivendo può trovare una soluzione nel valorizzare i pensieri consapevoli, nello stimolare comportamenti positivi, moralmente elevati così come si addice a una società di uomini pensanti.

---

<sup>130</sup> Weil S., *Riflessione sulle cause della libertà e dell'oppressione*, ed. cit., pag. 122.

<sup>131</sup> *Ibidem*, pag. 123. A tal proposito la Weil propone la matematica come una delle discipline per il cammino liberante. Il processo di risoluzione delle difficoltà per un individuo libero dovrebbe essere accomunabile a un problema matematico di cui si possa ricavare la soluzione mediante l'atto del pensiero.

Da ciò scaturisce la necessità di interrogarsi sul futuro della democrazia, riconoscendo che essa ha come caratteristica di fondo, un'imperfezione congenita che richiede, con il mutare dei tempi, di essere ripensata nel suo "aspirare alla perfezione".

Rosanvallon<sup>132</sup> nell'analizzare la crisi della democrazia fondata sul principio della rappresentanza evidenzia che oggi viviamo una condizione di sfiducia tanto che si può parlare della "società della diffidenza" perché è forte lo scollamento tra "demos" e "polis".

Ma oggi cosa s'intende per consenso politico?

Anche il processo di deliberazione vive il problema del disaccordo generalizzato. Bisogna perciò permettere agli individui di confrontarsi come cittadini favorendo l'iniziativa e la responsabilità attraverso la partecipazione attiva alla vita pubblica. Ciò altro non è che la promozione di una democrazia partecipata.

Rawls<sup>133</sup>, filosofo americano, riconosce l'importanza di confrontarsi nella vita pubblica da parte di tutti i cittadini, in condizioni di equità, offrendo a ognuno la possibilità di comprendere i diversi punti di vista. Solo così si potrà realizzare un governo autenticamente democratico, perchè nelle decisioni, si saprà riconoscere le ragioni e le argomentazioni degli altri.

In questa visione ritroviamo la Weil che riteneva importante il riconoscimento della libertà di espressione, della uguaglianza politica e dell' "attenzione" alle minoranze. Il cittadino non è tale solo per la sua possibilità di esprimere un voto. La qualità, intesa come condivisione, consiste nell'individuare i metodi che permettano di esprimere l'assenso o il rifiuto affinché il potere del governo non prenda in considerazione solo alcune classi sociali, ma coinvolga il maggior numero

---

<sup>132</sup> cfr. Rosanvallon P., *Le contre-democratie. La politique à l'âge de la defiance*, Paris, 2006.

<sup>133</sup> cfr. Rawls J., *Una teoria della giustizia*, a cura di Maffettone S., Feltrinelli, Milano, 1982.

possibile dei membri di una comunità. Tale partecipazione, non solo, può definirsi "attiva", ma comporta alte forme di responsabilità e autonomia personale. Perché ciò avvenga è necessaria una trasformazione della vita pubblica sia in rapporto alle classiche forme rappresentative, sia nella realizzazione di "spazi pubblici politici" dove il confronto tra idee e azioni prenda il posto dell'ascolto passivo.

Tale democrazia contiene in sé una forte moralità e una grande valenza sociale come lotta all'interesse personale, all'individualismo che si è sempre più affermato. Il potenziamento dei rapporti di reciprocità comporterà la rinascita delle comunità attive e il riaffiorare del sentimento della solidarietà.

È fondamentale, nella nostra realtà dinamica ristabilire l'equilibrio necessario in tutti quei processi decisionali dove i cittadini, in nome della trasparenza dei rapporti possano verificare la correttezza delle decisioni assunte dalle istituzioni.

La partecipazione, infatti, viene riconosciuta anche come elemento naturale delle procedure amministrative<sup>134</sup> per cui non esiste più un solo soggetto che interpreta i bisogni degli altri, ma tutti concorrono nella decisione.

Perché la democrazia partecipata si realizzi pienamente si devono mettere in atto più processi; ma fondamentale è educare ogni individuo a vivere il sentimento di appartenenza, di responsabilità, di partecipazione attiva alla vita politica.

Come la Weil ci ha ripetutamente ricordato, bisogna tornare a pensare per riappropriarsi di ruoli e di funzioni che appartengono a ognuno di noi. Nessuno può

---

<sup>134</sup> Weil S., *Sulla Germania totalitaria*, a cura di G. Gaeta, Adelphi Milano, 1990, p. 183. Anche la Weil accusava la burocrazia come una forma di oppressione. "Perché la macchina burocratica, pur essendo fatta di carne, e di carne ben nutrita, non è meno irresponsabile e meno incosciente della macchine di ferro e acciaio".

estraniarsi dal sociale, come fisicamente non si può interrompere l'attività della respirazione.

Castellana afferma: "Si può porre la Weil nel numero di quelli che hanno preso coscienza del "novum" dell'"eventum", cioè di quella realtà che avverrà nel futuro e che non è categorizzabile nel presente e tanto meno ipotizzabile in una storia prefabbricata"<sup>135</sup>. Così il suo messaggio arriva a noi attuale e profondo perché lo studio dell'uomo è la sua passione.

Solo nel subire l'ingiustizia, l'uomo riconosce la dignità dell'altro come limite invalicabile, come bisogno di porre fine alla "forza". "C'è obbligo verso ogni essere umano, per il solo fatto che è un essere umano, senza che alcun'altra condizione abbia a intervenire"<sup>136</sup>.

Così ella ci ricorda che il rapporto tra noi e gli altri, tra noi e il mondo deve essere vissuto come "espropriazione di sé". Nel momento in cui ci rendiamo conto che non abbiamo il possesso di nulla (potere, prestigio ecc.) siamo nella condizione di vivere l'umano come amore per l'uomo, possiamo auto-determinarci per realizzare una società che ha come fine ultimo, la vera uguaglianza che altro non è che l'esercizio della giustizia.

A conclusione ne "*La prima radice*", suo ultimo scritto, spesso, la Weil ritorna su questo concetto: educare per permettere di "avere voce" nelle decisioni per il bene comune. "Perché nessuno per il solo fatto della sua nascita possa essere privato di partecipare alla vita pubblica"<sup>137</sup>.

Ne consegue che la categoria dell'edificante deve essere costruita attraverso il dialogo autentico fondato sulle libertà per trasformarsi in adesione alla realtà con la

---

<sup>135</sup> cfr. Castellana M., *Mistica e rivoluzione in Simone Weil*, Lacaita, Manduria, Bari-Roma 1979.

<sup>136</sup> Weil S., *La prima radice*, trad. di F. Fortini, Ed. di Comunità, Milano, 1954, pag. 11.

<sup>137</sup> *Ibidem*, pag. 22.

totalità della propria esistenza e con la singolarità del proprio essere.



**Cap. XI**  
**Società, carcere e politica partecipata**  
Valeria PIRÉ

**Percezione d'insicurezza e cittadinanza responsabile**

Negli ultimi anni il tema della sicurezza ha assunto un'importanza crescente nel dibattito pubblico, anche per la risonanza che hanno rivestito alcuni eventi di cronaca nera. Molti per un verso si sentono più minacciati, insicuri e spaventati che in passato, e sono quindi più propensi a cadere in preda al panico e, allo stesso tempo, a entusiasinarsi di tutto ciò che sia relativo alla protezione e alla sicurezza. In un mondo nel quale il rischio assume i contorni dell'imprevedibile e dell'indefinito, sembra che ai cittadini non importi sapere che le cause del pericolo siano complesse e non riducibili a una: desiderano soltanto che i rimedi siano semplici, immediati, sperimentabili nella quotidianità, e, soprattutto, vicini nel tempo e nello spazio.

I termini "giustizia" e "sicurezza" diventano quasi un mantra quotidiano, invocati a volte come metafora del bisogno di riappropriazione della relazione e del contatto con la realtà e il territorio da parte dei cittadini e della politica.

Significativamente, il sociologo De Masi (Corriere della Sera, 26 agosto 2008) ha parlato di "truffa della realtà percepita", scagliandosi contro coloro che hanno "inventato di sana pianta la categoria della 'realtà percepita', secondo cui non conta quante persone vengono realmente stuprate e da chi. Quel che conta è la quantità di paura collettiva che, in base a quel determinato stupro, si riesce a indurre nelle masse."

Non è un caso, dunque, che l'ISTAT, nei suoi rapporti, consigli da diversi anni di distinguere tra la componente oggettiva dell'insicurezza, rappresentata da

comportamenti antisociali o delittuosi, e una soggettiva, costituita dalla percezione dell'allarme sociale da parte della popolazione, e indichi l'informazione come uno dei fattori che potrebbero aver contribuito a distanziare ulteriormente queste due componenti. La criminalità e l'immigrazione, in effetti, ricoprono sempre più una dimensione importante nell'economia dell'informazione italiana, soprattutto di quella televisiva.

Si viene così a creare una vera e propria vertigine insicurizzante. E ciascuno di noi diviene un "uomo spaesato" (Todorov 1997).

Sicuramente, all'origine della diffusione dell'insicurezza sociale vi sono vari fattori, seppur con diversità di peso, quali la crisi delle politiche assistenziali, l'aumento dei tassi di disoccupazione, i flussi incontrollati di immigrazione, l'aumento dei reati di tipo predatorio e altri.

Ma che vuol dire sicurezza? Di fronte alle politiche emergenziali attuate in Italia, politiche in cui siamo stati preceduti di una ventina di anni dagli Stati Uniti e di una decina di anni dalla Francia, viene spontaneo riflettere sullo statuto culturalmente determinato (a seconda delle necessità politiche, storiche, sociali) del concetto di criminalità. Da parte dei media si assiste alla stigmatizzazione di nemici pubblici (ora gli arabi, ora gli albanesi, ora i rom) e a successivi provvedimenti penali creati ad hoc per soddisfare il bisogno fittizio di sicurezza della popolazione.

Fittizio perché non è la sicurezza a essere a rischio, non è la delinquenza a essere aumentata, non vi è un basso tasso di carcerizzazione in Italia, ma è lo sguardo della società su certe tipologie di marginali che si fa più inflessibile.

Questo senso di rifiuto e rimozione, che appartiene alla maggior parte dell'opinione pubblica, ben poco ha a che fare con l'assunzione di posizioni consapevoli e di scelte responsabili: non si tratta d'ideologie politiche o

approccio ideologico al tema, né della tradizionale contrapposizione tra garantismo e giustizialismo<sup>138</sup>.

Cinicamente dovremmo prendere atto che l'amministrazione penitenziaria svolge una funzione sociale: sottrae alla vista e alla mente della società una parte marcescente del proprio territorio che, diversamente, non sarebbe nelle condizioni di gestire il problema, o non intende farlo.

Alcune ricerche propongono la tesi di un'influenza diretta del sistema economico sull'andamento della percezione della sicurezza da parte dei cittadini e della repressione penale. Secondo tali ricerche, riprese anche da alcuni studiosi italiani, l'andamento del mercato economico può incidere sul tipo di scelte politiche, determinando l'alternanza tra fasi che alcuni chiamano "bulimiche", tipiche di uno stato del welfare, tendenzialmente favorevoli a processi d'inclusione sociale e fasi così dette "anoressiche", proprie di uno stato neoliberista, al contrario, proteso verso processi di esclusione sociale (Young 1999)<sup>139</sup>.

Sembra, quindi, che l'interesse dei cittadini per i problemi delle fasce più deboli della società sia caratterizzato da un andamento altalenante e influenzato

---

<sup>138</sup> Riprendendo alcune vecchie teorie sugli esclusi dal mercato del lavoro, definiti *classes dangereuse*, alcuni autori sostengono che tutte le società assumono sempre due diversi paradigmi di atteggiamento di fronte a coloro che sono avvertiti come pericolosi: o sviluppano una condizione cannibalesca di fagocitare chi è avvertito come ostile, nella speranza di poterlo così neutralizzare attraverso l'inclusione nel corpo sociale, oppure esasperano vere e proprie pratiche di rifiuto sociale di chi è avvertito come diverso, come estraneo. Così, per quelle teorie che ravvisano una forte influenza del sistema economico sull'andamento dei tassi di carcerizzazione, si richiama N. Christie in *Crime Control as Industry: Towards Gulags Western Style*, London, Routledge, 1994, che avrebbe individuato come fattore determinante la progressiva ricarcerizzazione anche il settore politico economico interessato al business penitenziario, che oggi costituisce una delle più influenti lobbies politiche).

<sup>139</sup> Tali questioni sono state successivamente riprese e approfondite da A. De Giorgi, *Il governo dell'eccedenza. Postfordismo e controllo della moltitudine*, Ombre corte, Verona 2002.

da fattori esterni, e non da una autentica sensibilizzazione sul tema, con un esercizio consapevole del diritto di cittadinanza.

Calamandrei, nel 1949, afferma che la separatezza del carcere non è solo dovuta all'inclusione del detenuto nell'istituzione totale, ma anche all'esclusione del carcere in sé dall'attenzione pubblica.

Dopo più di 60 anni ci ritroviamo a riflettere sullo stesso tema, esattamente negli stessi termini, per cui diventa evidente che sussiste un problema che va al di là delle scelte politiche nazionali e dell'attuale "crisi", che non può costituire un alibi.

È senza dubbio condivisibile la posizione di chi ritiene che, in tema di carcere, lo Stato e i Governi debbano osare, debbano andare "oltre il consenso"... È il passo fondamentale: con il carcere non si possono condurre campagne elettorali.

Il tema dovrebbe, invece, essere affrontato proponendo un ribaltamento totale di logica e di prospettiva: la città (il territorio) produce fenomeni delinquenziali che vengono temporaneamente contenuti e gestiti dall'istituzione-carcere. È interesse prioritario della comunità esterna, quindi, intervenire e sostenere i percorsi della persona detenuta in carcere.

La società non è una variabile secondaria o irrilevante nel processo di recupero (o "rieducazione") della persona detenuta: i detenuti provengono dalla società e alla società inesorabilmente devono tornare. Non si può fingere di ignorare, dunque, che l'educazione o la "rieducazione" delle persone detenute debbano essere obiettivi di "cittadinanza attiva" e di "politica partecipata" e che tra gli indicatori di una democrazia "sana" debbano rientrare anche l'efficacia dell'esecuzione penale e dell'inclusione sociale.

Gli effetti nefasti che il carcere determina sulle persone sono stati riconosciuti ed evidenziati da molti studiosi.

C'è un termine che definisce la metamorfosi che trasforma un essere umano in detenuto, ed è "prisonizzazione" (Clemmer, 1940/1997): essa è un fenomeno lento, non un mutamento repentino del sentire, che conduce a un cambiamento della personalità non sempre di agevole comprensione; progressivamente egli inizierà a percepire diversamente il mondo che lo circonda, omologando il suo sentire a quello proprio degli altri uomini (o donne, nel caso della detenzione femminile) con cui condividere tempi e spazi. L'ingresso in un istituto penitenziario rappresenta, per colui che oltrepassa il cancello del carcere per la prima volta, un momento delicatissimo in cui si decide molto del futuro (penitenziario e non) di quella stessa persona.

La preoccupazione per ciò che si lascia fuori, la paura per il proprio futuro, il sentimento d'ambivalenza verso il reato e la vittima, la precarietà della situazione generano un dolore intenso, che, sommato alle sofferenze proprie delle "istituzioni totali", destabilizza la persona, facendo sì che questi, più facilmente, entri a far parte della subcultura carceraria.

Nonostante questo tipo di cambiamento non riguardi tutti i detenuti, si può mettere in luce come esistano dei fattori universali nella prisonizzazione, che possono essere riscontrati in tutti coloro che vivono uno stato di reclusione: si pensi all'accettazione del ruolo d'inferiore, allo sviluppo di alcuni modi di svolgere le normali pratiche quotidiane (mangiare, lavorare, dormire, l'adozione di un linguaggio), al riconoscimento del fatto che, in carcere, nulla è dato per scontato per quanto attiene alla soddisfazione dei bisogni e, infine, al desiderio di un'occupazione lavorativa.

Assorbendo la cultura della prigione i reclusi divengono meno adatti di prima alla vita fuori dalle mura del carcere e sempre meno capaci di seguire le "regole" e gli "usi" della vita all'esterno.

Durante la detenzione, non è solo il detenuto a

perdere la possibilità di dialogare con la comunità. In un'ottica dialogica, è anche la stessa società a non avere la possibilità di comunicare con i detenuti e di farsi una rappresentazione chiara del sistema penitenziario. La de-responsabilizzazione è duplice: non è solo il detenuto a essere de-responsabilizzato, ma anche la comunità stessa cui viene impedito il dialogo, la conoscenza e l'analisi della situazione carceraria. Il carcere «chiuso» consente di non doversene occupare: il problema è demandato agli esperti.

La mancata consapevolezza della comunità produce, però, due effetti: la comunità perde un potenziale controllo rispetto ai meccanismi della giustizia, incentivando un «bisogno di carcere» e la stigmatizzazione sociale. Un detenuto su 500 commette un reato durante l'esecuzione di una misura alternativa, mentre la recidiva al termine di una condanna in carcere si aggira intorno al 98%. Il cittadino che non lo sa, non può valutare quanto la sua stessa sicurezza sia messa a rischio dall'alto uso della detenzione.

Il secondo effetto della mancata consapevolezza del funzionamento del sistema giustizia in Italia impedisce ai cittadini di esercitare quel controllo sull'operato a livello politico, e di valutare quanto il sistema giuridico possa avere una funzione di mantenimento del potere piuttosto che di reale tutela della società e dei suoi componenti, con i loro diritti.

Che la comunità esterna debba interagire con il carcere, è previsto dalla normativa italiana sin dal 1975<sup>140</sup>, e le stesse Regole Penitenziarie Europee<sup>141</sup>

---

<sup>140</sup> Legge 26 luglio 1975 n. 354, art. 1 Trattamento e rieducazione, art. 17 Partecipazione della comunità esterna all'azione rieducativa, art. 67 Visite agli istituti, art. 78 Assistenti volontari. DPR. 230/2000, art. 1. Interventi di trattamento, art. 68. Partecipazione della comunità esterna all'azione rieducativa, art. 120. Assistenti volontari.

<sup>141</sup> Le Regole penitenziarie europee contengono principi diretti a rendere nel tempo sempre più omogeneo e condiviso il riconoscimento dei diritti fondamentali dell'uomo. Le 'Nuove regole penitenziarie europee', adottate

ritengono i contatti con il "mondo libero" presupposto ineludibile per una corretta "risocializzazione" del detenuto.

Il Consiglio d'Europa, che nei cinquant'anni trascorsi ha rivestito il compito delicato e significativo di indurre gli Stati a un continuo affinamento della loro attenzione ai diritti dell'uomo, come dichiarati nella Convenzione europea del 1950, ha anch'esso posto la sua attenzione a tale situazione, giustamente ritenuta sintomatica dalla concreta attuale vigenza di quei principi in un ordinamento nazionale.

Si pone, pertanto, fortemente l'accento sull'affermazione che lo stato di diritto e la tutela della dignità delle persone detenute siano un compito europeo comune.

Ciò induce a ritenere che le esigenze di "abbattere i muri" e operare su valori e obiettivi condivisi e comuni sia particolarmente sentita<sup>142</sup>.

---

con Raccomandazione n. R (2) 3 dal Comitato dei ministri l'11 gennaio 2006, rappresentano lo sviluppo delle Regole minime già adottate nel 1987 e nel 1973, delle quali ben 17 paesi membri del Consiglio d'Europa, tra cui l'Italia, hanno incorporato i principi nella legislazione nazionale.

<sup>142</sup> Per maggiori informazioni, si veda World Prison Brief 2010, International Centre for Prison Studies, World Prison Brief, King's College London-School of Law, London.

Altri riferimenti per i confronti internazionali sono:

[http://ec.europa.eu/education/adult/doc/literature\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/adult/doc/literature_en.pdf);

Programme de La Haye, Journal Officiel C53 du 3.3.2005, p. 11, <http://eur-lex.europa.eu/>;

Communication de la Commission COM/2006/437 final, <http://eur-lex.europa.eu/>;

European Sourcebook of Crime and <http://www.unodc.org/unodc/>;

Eurostat:<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/crime/introduction>;

<http://www.kcl.ac.uk/index.aspx>; <http://esc-eurocrim.org/>;

<http://www.coe.int/prison>; <http://www.cpt.coe.int/en>;

[http://www.kvv.se/upload/Informationsmateriale/Basic\\_facts\\_2012.pdf](http://www.kvv.se/upload/Informationsmateriale/Basic_facts_2012.pdf).

## **πόλις e centralità della persona detenuta**

Come si è già affermato, non vi può essere alcuna "rieducazione" in carcere senza un progetto sociale e senza che il carcere venga considerato parte integrante della società e della vita dei cittadini.

In un discorso del 22 novembre 2012, Papa Benedetto XVI aveva detto: "L'esigenza personale del detenuto di vivere nel carcere un tempo di riabilitazione e di maturazione è *esigenza della stessa società*, sia per recuperare una persona che possa validamente contribuire al bene di tutti, sia per depotenziarne la tendenza a delinquere e la pericolosità sociale".

Torna qui il rapporto tra carcere e territorio, un tema di cui si è molto parlato e discusso; la stessa riforma penitenziaria, recependo le indicazioni della Carta Costituzionale, attribuisce molta importanza ai "contatti con il mondo esterno"<sup>143</sup>.

Mathiesen (1996) evidenzia che "l'effetto di ingigantimento (delle dinamiche interne) è dovuto al fatto che il carcere stesso e la vita che vi si svolge costituiscono il quadro di riferimento e i termini di paragone per il recluso. Nella misura in cui i detenuti riescono a conservare come termine di paragone la comunità esterna, possono anche riuscire a conservare il punto di vista esterno rispetto all'entità delle differenze esistenti all'interno. Ma se il carcere s'impone loro come quadro di riferimento, come accade normalmente durante le lunghe carcerazioni, allora ne assumono la prospettiva" (p. 76).

Anche se il dibattito ha attribuito maggiore enfasi all'intervento della società civile come controllo

---

<sup>143</sup> Legge 26 luglio 1975 n. 354, art. 15 *Elementi del trattamento*, comma 1. Il trattamento del condannato e dell'internato è svolto avvalendosi principalmente dell'istruzione, del lavoro, della religione, delle attività culturali, ricreative e sportive e agevolando opportuni contatti con il mondo esterno e i rapporti con la famiglia.



dell'apparato istituzionale al fine di "umanizzare la pena", non si può tralasciare il fatto che il territorio abbia un ruolo fondamentale nel percorso di reinserimento della persona detenuta e potrà svolgere appieno il suo ruolo solo se alcuni settori della società civile intendano occuparsi dell'individuo "svantaggiato" già nel corso dell'esecuzione della pena.

L'Istituzione carceraria, dunque, in settori come quello della formazione, del lavoro, dei processi di reinserimento sociale deve costantemente impegnarsi ad aprirsi al territorio, trovando la massima integrazione con le politiche e le strategie rivolte alla generalità dei cittadini. La società, a sua volta, deve fare ingresso in carcere, con i propri servizi, le proprie risorse e le proprie strategie. Questo non significa espropriare l'istituzione carceraria e il suo personale della titolarità a progettare e a realizzare determinate azioni, ma far sì che l'organizzazione di certi settori, di vitale importanza per il detenuto quanto per il cittadino libero, siano assolutamente gli stessi, parte di uno stesso sistema sociale, di un "progetto politico", nell'accezione più nobile.

Migliori (2007) ritiene indispensabile che l'istituto penitenziario sia considerato come una parte del sistema sociale più generale: "Il principio di fondo è quello di restituire il carcere alla società, di considerarlo come parte di quest'ultima e di evitarne qualsiasi rischio di ghettizzazione o di separazione dalla comunità libera che non sia assolutamente necessario per comprovati motivi di sicurezza pubblica" (pp. 89 e segg.). Principio che sembra fondamentale per la progettazione di percorsi che favoriscano il reinserimento sociale e lavorativo del detenuto, che contribuiscano alla ricostruzione della sua identità personale.

Considerare il carcere come una "istituzione del territorio", uno scambio tra "dentro" e "fuori" potrebbe attenuare anche quegli stereotipi, quelle forme di

pregiudizio che spesso contraddistinguono i rapporti tra carcere e comunità esterna.

L'attuale sovraffollamento sembra essere "ontologicamente" ostativo a qualsiasi processo di "rieducazione": la dignità, infatti, deve consistere nel divieto dei trattamenti inumani e degradanti, ma anche e soprattutto nella reale possibilità di ricostruzione dell'identità ed espressione della personalità.

Occorre, dunque, riportare l'attenzione sulla centralità della persona, attraverso anche il coinvolgimento e l'assunzione di responsabilità dei "cittadini liberi": l'interconnessione tra responsabilità e dignità ritengo sia il presupposto necessario per supportare lo sforzo della pedagogia di decifrare la complessità.

Un modello di educazione che debba tenere conto del "contesto di deprivazione antropologica" (Chionna 2001) infatti, non può ignorare che la categoria della responsabilità deve assurgere allo stesso livello della categoria della dignità, e, anzi, costituirne presupposto e puntello indefettibile.

In caso contrario, la dignità rischierebbe ancora una volta di essere relegata a mera enunciazione di principio.

La dignità, per essere tutelata, richiede la responsabilità di chi osserva, di chi opera, di chi assume decisioni all'interno del carcere e sul carcere, la responsabilità della *πόλις*, la responsabilità di educare al rispetto della propria e altrui dignità.

La sfida di ridefinizione del ruolo del detenuto all'interno della società diventa sempre più difficile, perché non può essere intrapresa finché il detenuto è in carcere e quasi sempre il dialogo con la società viene precluso.

È altresì altrettanto complesso ritessere la rete sociale del detenuto: reti sociali disgregate, mancanza di legami, supporto, contatti; lo stato di detenzione

difficilmente permette di mantenere i contatti con la comunità esterna. Vi è, invece, la possibilità di consolidare i legami con la rete alternativa che ha portato una persona in un circuito di devianza sempre maggiore.

Il carcere è per sua stessa definizione un sistema chiuso, che permette solo in minima parte di mantenere contatti con familiari e conoscenti all'esterno. La persona che ha avuto difficoltà a integrarsi correttamente nella rete sociale, ne viene inevitabilmente esclusa (Averame 2011).

Porre al centro dell'agire pedagogico la centralità della persona impone delle scelte radicali anche in tema di riconoscimento del diritto di cittadinanza dell'uomo all'interno dell'istituzione-carcere.

Ogni uomo, anche se detenuto, dovrebbe essere posto nelle condizioni di scegliere se essere *socius* o *civis*, esercitando, dunque, il diritto primario della libertà di scegliere.

“È, però, necessario che questo primo passo sia propedeutico ad altre scelte, e quindi non solo al miglioramento, perfezionamento, arricchimento interiore [...], valorizzazione di sé, o come altro si vorrà dire: si avrà anche una pedagogia che ricerca il da fare “iuxta propria principia”, così veicolando la considerazione teleologica verso la dimensione dinamica della persona [...]. È pedagogia autonoma perché riguarda non il *socius* o *civis*...ma *l'uomo per sé*, e dunque questo uomo e non per altro, il *singolo uomo*: la persona, appunto. Non già maschera, manifestazione ad altri o per altri: bensì quel singolo soggetto di un'azione che ricade sullo stesso singolo *autore* (e non più, o non soltanto, *attore*)” (Flores d'Arcais 1994, p. 119).

Questo, però, può avvenire soltanto se la società e i cittadini liberi non avallano l'esclusione del carcere dal territorio come un corpo estraneo.

Nel 1993 la Corte costituzionale ha affermato che «chi si trova in stato di detenzione, pur privato della

maggior parte della sua libertà, ne conserva sempre un residuo, che è tanto più prezioso in quanto costituisce l'ultimo ambito nel quale può espandersi la sua personalità individuale».

Effettivamente, per quanto l'idea di una "libertà residuale" possa apparire un ossimoro, in essa vi è una verità profonda del "carcere rieducativo". La pena privativa della libertà, quindi, non può dispiegare tutte le sue potenzialità senza il rischio che si annulli quel residuo di libertà in cui la persona ristretta può continuare a esercitare quel minimo di autonomia che ne sostanzia l'umanità.

L'immediata conseguenza di questo assunto è che l'amministrazione della esecuzione penale non può essere assoluta, e che, dunque, il suo potere di esercizio deve essere limitato dalla sfera incompressibile della libertà ("residuale") dei detenuti, costituita dai diritti fondamentali non necessariamente compromessi dalla privazione della libertà.

La sentenza esplicita un punto di attrito inestinguibile tra ordinamento costituzionale fondato sulla universalità dei diritti (e quindi anche delle persone che ne sono programmaticamente, ma limitatamente, privati) e l'istituzione totale penitenziaria (Anastasia 2011).

Il pensiero teorico va, dunque, nella stessa direzione, quella di uno Stato che si adoperi con strutture e mezzi per l'applicazione dell'articolo 27 della Costituzione, perché la carcerazione non resti solo uno scorrere del tempo, ma offra la possibilità anche di una ricerca di senso, sostenendo il bisogno della persona di sentirsi considerata nel proprio spazio interiore.

In quest'ottica, per assicurare un trattamento penitenziario umano non basta soltanto aver bandito le torture e qualsiasi altra forma di punizione corporale.

È necessario, piuttosto, che i detenuti possano sentirsi vitali, attivi e "riconoscibili".

Dare in carcere spazio alla persona significa creare

intorno un'opportunità di recupero, che passa attraverso vari aspetti, ma tutti – per essere interpretati come un'occasione di trasformazione – devono avere al centro l'uomo.

L'uomo cessa di essere un atomo isolato attraverso la libertà positiva, con la realizzazione spontanea e completa della sua personalità e nelle relazioni sane e positive che lo legano agli altri uomini e al lavoro come creatività (Fromm 1964/1971).

Secondo Mounier (1964), "la libertà che sperimentiamo è 'sotto condizione'" (p. 85), si intreccia con la situazione di fatto, secondo una serie di livelli che segnano i diversi nomi e gradi delle autonomie e attraverso essi caratterizza una pluralità di piani della vita privata e pubblica.

Come afferma Chionna (2001), "vige sempre il rapporto tra libera opzione fondamentale che l'uomo fa – sia in positivo che in negativo – e verso la quale orienta evidentemente le scelte particolari e una decisione segnata da uno spazio e un tempo preciso, ragioni di cambiamento di indirizzo della stessa scelta fondamentale" (p. 79).

Quando l'uomo cessa di essere persona e diventa cosa, come dice Beccaria, non ha più senso parlare né di dignità né di libertà, poiché la dignità e la libertà, pur dovendosi misurare con i limiti reali, non possono che essere tutelati come dimensione assoluta.

In questo senso è interessante la posizione di Lucia Castellano (2006), già direttore della casa di Reclusione di Bollate: "Il carcere comincia a cambiare quando la gestione dell'istituto è presa in carico da tutto il territorio".

La stessa precisa: "Come se fossi il sindaco di un piccolo comune, vivo nel contenitore metropolitano esterno applicando il principio dei vasi comunicanti, gestendo l'utenza congiuntamente al territorio, in tutti i settori condivisibili. La vera rivoluzione culturale, che

crea non poche difficoltà a un sistema così autoreferenziale, consiste nell'accettare di essere messi in discussione dall'esterno, non solo dai propri superiori gerarchici. Condividere il potere significa accettare il rischio di essere messi all'angolo, di non avere risposte, di ritrovarsi senza coperture possibili. È un rischio a cui, quotidianamente, sottopongo tutta l'amministrazione a cui appartengo. Ma è la sola possibilità che vedo per rendere sostanzialmente credibile il nostro lavoro, e quindi il luogo di espiazione delle pene... Un carcere avulso ed escluso dalla città che lo contiene favorisce la perdita di senso dell'intero sistema: il sentimento dell'esclusione permea di sé tanto i carcerati quanto i carcerieri... lo scopo reale dell'istituzione totale è ancora quello di eliminare l'identità del prigioniero, per gestirlo più agevolmente. Il carcere che cambia deve accettare il rischio di mettere in discussione il suo stesso atto fondativo. Deve rivoluzionare se stesso. Con queste nuove basi potrà sperare di produrre la definitiva libertà dei suoi abitanti"<sup>144</sup>.

Diventa essenziale, quindi, un atto di coraggio, un atto di rivoluzionaria apertura all'esterno dell'istituzione carceraria, ma anche un'orgogliosa assunzione di responsabilità da parte della comunità libera: il passaggio da una concezione di cittadinanza costruita su un'appartenenza civica a una concezione che privilegia la persona e i suoi diritti e accentua l'attenzione all'esercizio della responsabilità nello sviluppo di una partecipazione consapevole e attiva.

"Politica partecipata" è anche farsi carico di uno "sguardo stereoscopico", di una visione "altra" delle cose, che consenta un approccio critico ai problemi della comunità, ponendo sullo stesso piano la "comunità libera" e la "comunità ristretta".

Una visione "politica" aperta alla ricerca di nuovi

---

<sup>144</sup> Si veda anche: <http://www.ristretti.it/convegni/triennale/index.htm>.

equilibri tra interessi di settore e il perseguimento del bene comune deve necessariamente porre al centro l'imprescindibilità del rispetto di ogni vita umana.

Il bene comune non può che essere anche frutto di uno sforzo interpretativo ed etico, della capacità di "osare".

"In questa interpretazione delle cose la politica non sta fuori di sé, in luoghi a essa deputati, ma esiste in quanto diventa un pensare-agire politicamente a partire da sé, rispetto a contesti precisi e concreti, ma aperti a un orizzonte più vasto, poichè la pratica delle relazioni è moltiplicatrice di relazioni e di scambi e non ha confini, così come non ha potenzialmente confini il cambiamento del reale"(Santelli Beccegato 2010, p. 170).

L'attenzione alle dinamiche, alle scelte, ai fatti politici si costituisce come condizione e premessa per non essere oggetti della politica, ma soggetti il più possibile partecipi e propositivi; per cercare di evitare d'essere solo *civis marginalis* (Calise 2006), travolti dall'incalzare di eventi che altri hanno deciso per noi.

## Bibliografia

Anastasia, S. (2011), *Carcere, populismo penale e tutela dei diritti*, in "Democrazia e diritto", Fasc. 3-4, F. Angeli, Milano.

Averame, M.C. (2011), *I paradossi della detenzione* in "Educazione Democratica", n. 1.

Calise, M. (2006), *La Terza Repubblica. Partiti contro presidenti*, Laterza, Bari.

Castellano, L. (2006), *La teoria dei vasi comunicanti: carcere e territorio*, in "Communitas", *La rappresentazione della pena*, n. 7.

Chionna, A. (2001), *Pedagogia della responsabilità. Educazione e contesti sociali*, La Scuola, Brescia.

Clemmer, D. (1997), *The prison community*, in E.

Santorò, *Carcere e società liberale*, Giappichelli, Torino (lavoro originale pubblicato nel 1940).

D'Aniello F., *La dignità umana e gli spazi della detenzione* in <http://www.altrodiritto.unifi.it/ricerche/asylum/daniello.htm>

De Masi, D. *Giustizia: finiamola con questa truffa della "realtà percepita"*, Corriere della Sera, 26 agosto 2008.

Flores d'Arcais, G. (1994), *Personalismo pedagogico o pedagogia della persona?*, in G. Flores d'Arcais, (a cura di), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*, La Scuola, Brescia.

Fromm, E. (1971), *Psicoanalisi dell'amore*, Newton Compton, Roma 1971.

Goffman, E. (1961), *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates (Asylums. Le istituzioni totali: i meccanismi dell'esclusione e della violenza*, trad. di F. Ongaro Basaglia, Einaudi, Torino 2003.)

Mathiesen, T. (1996), *Perché il carcere?*, Edizioni gruppo Abele, Torino.

Migliori, S. (2007), *Carcere, esclusione sociale, diritto alla formazione*, Carocci, Roma.

Mounier, E., *Il personalismo*, trad. it. Ave, Roma 1964.

Santelli Beccegato, L. (2010), *Dinamiche multi e interculturali: significati di cittadinanza ed educazione alla politica*, in Education Sciences & Society, Persona e Società, Anno I, nr. 2.

Todorov, T. (1997), *L'uomo spaesato. I percorsi dell'appartenenza*, Donzelli, Roma.

Young, J. (1999), *The Exclusive Society: Social Exclusion, Crime and Difference in Late Modernity*, Sage, London.



## **Cap. XII**

### **La famiglia come luogo di educazione a una politica partecipata**

Domenica RADOGNA

#### **Premessa**

Il tema della promozione di una politica partecipata è affrontato prevalentemente sul piano ideale e istituzionale, soprattutto in relazione a quella classe politica che dovrebbe promuovere tale impegno politico. Minore attenzione viene invece riservata alla dimensione privata di questo valore, quasi che un divario incolmabile separasse politica e vita quotidiana. Si trascurava così il dato imprescindibile che la partecipazione attiva dei cittadini alla costruzione di relazioni sociali orientate a generare impegno comunitario trova il suo radicamento in quell'ethos civile che affonda le sue radici nelle prime relazioni formative della persona.

Lo sviluppo della capacità di pensare e agire politicamente, essa stessa condizione necessaria per preparare soggetti disposti a inserirsi attivamente nella propria comunità e ad assumere con responsabilità la gestione della vita pubblica, ha come riferimento iniziale un ambito formativo "prepolitico", volto a lavorare in prima istanza sulla "formazione al senso sociale" e alla comprensione e conseguente interiorizzazione del significato e del valore che la dimensione comunitaria dell'esistenza ha e che predispone all'impegno politico e al bene della collettività (Braido, 1976, p. 935).

Una politica partecipata si costruisce anche – seppure non soltanto – su un diffuso abito mentale, risultato non di un apprendimento teorico o nozionistico o di un'adesione puramente formale o burocratica, ma di un complesso di pratiche, di un insieme di relazioni, di linguaggi, di sentimenti articolati in un modo di vivere. Se gli interventi politici possono essere ultimamente decisi, abbastanza rapidamente, sulla base di voti, la maturazione

degli atteggiamenti, delle convinzioni e di conseguenza la formazione stessa dell'opinione pubblica, si origina molto lontano e precisamente nell'azione educativa che tutta la società, nelle sue varie componenti, è impegnata a sviluppare; ogni persona fa le sue scelte e prende le sue libere decisioni sulla base delle sue forze interiori, delle convinzioni personali e dei suoi valori etici.

Si tratta quindi di fare riferimento a un concetto di agire politico precedente quello di "prassi politica", che per tale ragione si coniuga con il vivere quotidiano e che trova la sua massima espressione in quella "civiltà dei rapporti", cioè quelle relazioni significative tra gli esseri umani che danno misura alla qualità dell'agire dell'uomo e alla sua capacità di rendere più abitabile il mondo. Tale civiltà dei rapporti s'insegna, si apprende e si incrementa vivendola quotidianamente, mettendo in pensiero e parole ciò che nelle relazioni si riceve e ciò che si dà, soprattutto in termini di senso, e che per tale motivo fa riferimento ai luoghi sociali e culturali in cui si è andata esprimendosi (Piusi, 2001, p. 36). Lungo questa direzione diventa fondamentale definire i contesti principali di elaborazione dei valori, quei contesti dove si educano gli uomini e le donne che dovranno nutrire di contenuti etici la democrazia; in questo senso il sistema politico non può che fare costante riferimento a valori che vengono altrove prodotti, senza dei quali tutto il mondo politico rischierebbe di venire svuotato di contenuti e di perdere le sue unità di senso originarie (Campanini, 2004, pp. 40, 41).

Il nostro discorso si limiterà a specificare il contributo che può essere dato dalla famiglia, non perché questo contesto educativo sia il solo in grado di sviluppare quelle capacità personali e comunitarie di ritrovare vie comuni per l'armonizzazione e la promozione della comunità, ma perché nell'attivare i processi di socializzazione dei soggetti in formazione, essa dispone di alcune virtualità specifiche.

## **La mediazione educativa della famiglia**

Tra le agenzie di socializzazione primarie la famiglia continua ad avere, pur nel rinnovamento anche profondo delle sue dinamiche relazionali, un ruolo primario nei confronti della vita dell'uomo e del gruppo sociale. Oggetto di numerosi studi e ricerche dal diverso impianto ideologico e metodologico, la famiglia risulta interpretata secondo molteplici significati, anche profondamente distanti tra loro, come condizione istintiva e naturale, come espressione storica e sociale, come contesto dalla valenza etica-culturale.

È necessario subito osservare, ai fini del nostro discorso, come nonostante una ricca serie di studi e di ricerche, in Italia è prevalsa la tendenza a poco considerare la valenza educativa della famiglia come luogo di crescita democratica e d'impegno politico delle nuove generazioni; fino a oggi nel nostro Paese la famiglia è stata trascurata come luogo di mediazione, l'attenzione è stata spesso rivolta o al singolo o alla collettività, mancando il riconoscimento del gruppo domestico come contesto idoneo a mediare tra i bisogni personali e le esigenze sociali (Pati, 1995, pp. 260-274).

Tuttavia, un discorso più attento della realtà può sollecitare a riconsiderare la questione, sostenuti dal fatto che negli ultimi anni la riflessione pedagogica si sia orientata ad affrontare il tema della famiglia superando l'analisi di ruoli e comportamenti singolarmente considerati e abbia posto l'enfasi sul profondo significato emergente dalle relazioni intercorrenti nell'ambito familiare, inteso come "insieme complesso" e sul nesso esistente tra andamento dei rapporti educativi domestici e assetto sociale (Santelli Beccegato, 1987, p. 468).

Il nostro discorso tenterà di mettere in luce come la famiglia, in forza della sua azione educativa pone le basi relazionali e assiologiche sulle quali il singolo soggetto costruisce le sue future modalità di rapporto con le sfere pubbliche e private.

Ciò è importante rilevarlo perché permette di dare maggiore forza alla convinzione pedagogica secondo la quale sviluppo democratico della personalità e crescita democratica del sistema sociale trovano il loro punto d'intersezione nell'educazione familiare.

Infatti, proprio perché "la famiglia è la prima e più importante scuola di umanità è in essa che i figli possono intraprendere sin dall'infanzia il cammino verso la pienezza di sé, la qual cosa costituisce la premessa fondamentale perché ognuno di loro faccia in libertà scelte responsabili, in ordine alle sue attitudini, agli ideali interiorizzati, alla personalità integrale"(Galli, 2004, pp. 128, 129).

I legami che nella famiglia sono intessuti fin dall'inizio della vita di un uomo si delineano come prototipo relazionale per la crescita futura dell'uomo e del cittadino; "l'imprinting che essa esercita sulla personalità in via di accrescimento rimane vivo nel tempo". Non si tratta, con questa espressione di ipotizzare una sorta di mero meccanicismo, bensì di sottolineare la significatività dei modelli educativi familiari nell'assunzione di schemi relazionali (Pati, 2007, p. 80).

Un approfondimento su cui il nostro discorso vuole riflettere è quello della "specificità" del ruolo della famiglia rispetto a quello delle altre agenzie di socializzazione. Se soffermiamo l'attenzione sui modi generali attraverso i quali si attua il processo educativo nell'ambiente domestico, possiamo convenire che l'azione specifica della famiglia si svolge in maniera non solo esplicita, come accade nella scuola, ma spesso e soprattutto in maniera implicita. Infatti, l'insegnamento dei valori, che sta alla base del procedere educativo quotidiano del nucleo domestico, è di rado intenzionalmente regolamentato nelle sequenze contenutistiche; tuttavia nei momenti informali di vita, i genitori hanno spesso la possibilità di operare sulle coscienze dei figli, richiamandoli a riflettere su fatti,

circostanze, avvenimenti. In questo modo, essi sollecitano la prole ad acquisire un habitus, a fare propri alcuni atteggiamenti, che come tali si radicano nella struttura della personalità e si mostrano suscettibili di qualificare in senso democratico la rete più ampia dei legami sociali.

Ed è proprio a tale concetto che si riferisce N. Galli quando afferma che il contributo che la famiglia può offrire alla formazione civile e politica dei figli è essenzialmente di tipo "antropologico" e "prepolitico". Ciascuna famiglia, infatti, si caratterizza per la sua concezione intorno all'uomo, dalla quale derivano le sue idee circa la società, lo stato, la politica. Sin dall'infanzia i figli assimilano dai genitori i contenuti del loro insegnamento, ma ancor prima i valori trasmessi dal loro stile di vita, dalle loro scelte etiche, dal loro comportamento morale e sociale. Nelle età successive la frequenza scolastica e la partecipazione comunitaria indurranno ragazzi e ragazze a effettuare le loro prime comparazioni tra gli apprendimenti domestici e quelli extradomestici, a riflettere sulle eventuali differenze e a porsi eventuali interrogativi al fine di precisare eventuali convinzioni. In genere queste non saranno diverse da quelle introiettate e praticate dai genitori, anche se emergeranno caratteristiche specifiche. Il contenuto prepolitico, originato direttamente da quello antropologico, concerne gli obiettivi, i contenuti, i metodi dell'educazione familiare e pone le basi per l'educazione politica vera e propria (Galli, 1996, p.31).

Il prepolitico comprende quindi l'insieme dei valori, dei sentimenti, dei significati, delle convinzioni che i genitori infondono ai propri figli per la loro piena umanizzazione e pone le basi relazionali e assiologiche sulle quali la singola persona strutturerà le sue future modalità di rapporto con le sfere pubbliche e private.

In questo senso, la natura delle relazioni in cui l'uomo si trova immerso nel corso della sua storia

personale contribuisce in maniera significativa a determinare la sua propensione a estendere la fiducia anche agli ambiti più impersonali, caratteristica fondamentale per una partecipazione attiva dei soggetti alla vita politica della loro comunità, per quel ritorno della persona sulla scena pubblica che solo può fondare un pieno recupero dell'importanza della società civile e dei suoi protagonisti. Infatti, la fiducia di base e l'amore comunicati in casa, se sono proposti e vissuti in modo adeguato, non possono rimanere relegati nella coscienza individuale e nel ristretto gruppo domestico, ma motivano atteggiamenti positivi verso se stessi e verso il mondo circostante e il successivo atteggiamento personale si mostrerà nei termini di uno stato di equilibrio dinamico circa i rapporti fra persona e società, tra capacità di dare e di ricevere, tra intimità ed esteriorità. Ci riferiamo alla possibilità di accedere al "nuovo ethos generativo", di cui ha parlato Erikson, capace di predisporre il soggetto a una più universale cura, centrata sul miglioramento delle condizioni di vita di tutti i soggetti (Erikson, 1984, pp. 52, 65).

Nella famiglia è possibile quindi sperimentare e intraprendere forme di relazionalità allargata ed estendere all'esterno di essa il dialogo, incentivando il passaggio dall'isolamento egoico alla progettualità comunitaria, dagli interessi esclusivi alle partecipazioni responsabili. In tal modo, l'orizzonte educativo della famiglia non rimane ripiegato sul privato, né si esclude dalla dinamica universale; esso si apre alla costruzione della partecipazione e sostiene la realizzazione personale a progetti comunitari, al bene comune intenzionalmente orientato.

Le relazioni vissute in famiglia funzionano, quindi, come risorse per l'agire sociale pubblico, secondo una continuità reale fra qualità delle dinamiche relazionali esperite all'interno della famiglia e significatività dei comportamenti vissuti all'esterno; la famiglia si delinea

così come un ponte fra il sé privato e il sé pubblico, per interconnessioni sempre più efficaci con il più ampio gruppo sociale.

Con riferimento all'agire politico e nello specifico a una politica partecipata, va quindi sottolineato che nei rapporti tra la famiglia e la comunità, nelle esperienze d'interazione che alimentano la convivenza e la maturazione dei figli e dei genitori nel più ampio contesto sociale di cui fanno parte, si trovano "le radici originarie della progettualità", ossia dell'attitudine a guidare la propria esistenza, insieme agli altri, nella responsabilità delle scelte e delle decisioni e nella direzione di una convivenza sociale, alimentata da "sensibilità politica, ricerca della pace, difesa della legalità" (Chionna, 2001, p. 230).

### **Famiglia: luogo di educazione a una politica partecipata e laboratorio di umanità**

Alla luce di quanto detto, non si può non prendere atto che la famiglia contemporanea, costretta a vivere in un'epoca di "passioni tristi" (Quinzi, 2010, p.70), posta di fronte a problemi gravi, tesa da inquietudini e angosce, si è ripiegata in atteggiamenti fortemente familistici e privatistici; i suoi costumi si sono venuti saturando d'individualismo, di mancanza d'impegno nei confronti della società, venendo meno nella funzione di mediazione educativa fra la sfera pubblica e quella privata, che come abbiamo visto risulta fondamentale ai fini della maturazione socio-politica dei propri figli. Come afferma P. Donati, la modernità ha privatizzato sempre di più la famiglia, rendendola "autopoietica", ossia operativamente chiusa anche se comunicativamente aperta all'esterno, al punto da non poter essere influenzata da altro da sé; per usare una espressione drastica, l'educazione familiare rimane interamente affidata all'educazione familiare (Donati, 2000, p. 63).

Essa è diventata così sempre più il regno del privato, della gratificazione affettiva, il quale si contrappone alla sfera pubblica, in cui si è diffusa la burocratizzazione e predomina la relazione informale; a fronte di tale situazione l'uomo ha ridotto i suoi legami con l'esterno sino a considerarli semplicemente funzionali solo al proprio lavoro. Quanto mai significative sono le parole di P. Bertolini che, analizzando le responsabilità e i rischi dell'educazione, a proposito della famiglia ha scritto che in essa "sempre più spesso dominano interessi egoistici, accompagnati da conseguenti stimoli a comportamenti altrettanto egoistici, volti cioè al raggiungimento di successi puramente materiali, economicamente visibili, insensibili ai problemi di chi è al di fuori di essa" (Bertolini, 2003, p. 93).

L'uomo contemporaneo si ritrova così chiuso nella propria casa, ovattata, ospitale all'interno, ma impermeabilmente chiusa all'esterno; si conoscono appena le persone che pur vivono accanto, s'intessono rapporti prevalentemente condominiali. È chiaro che a lungo andare si risente la crisi di tanti fattori d'isolamento: l'uomo non può vivere bene in tale separazione continua, in quanto la non partecipazione e il disimpegno aumentano l'emarginazione della famiglia, che diviene povera di valori autentici e non è più capace di offrire ai suoi membri una gamma di esperienze sufficientemente ampie e stimolanti per la crescita personale. Con l'indebolimento delle relazioni si disattivano le risorse d'intelligenza sociale di comunicazione e vengono meno le condizioni di riconoscimento di interessi condivisi verso beni comuni.

Dinanzi all'interrogativo "che fare?" le risposte possono essere molteplici e articolate. In questa sede si ritiene sufficiente rilevare l'importanza di una "modificazione di natura culturale", che rimetta al centro la famiglia. Questa di là da qualsiasi riduzionismo socio-economico e concettuale, è da intendere come luogo



primario di educazione, artefice del processo di umanizzazione sia del singolo soggetto che dell'intera società. È per tale motivo che sono da auspicare forme di intervento che esaltino soprattutto la capacità di ogni singola famiglia di essere protagonista nella comunità in cui vive, quindi che la aiutino a prendere consapevolezza delle proprie risorse intrinseche e del proprio poter influire sul divenire dell'intera società (Galli, Pati, 2012, pp. 38, 39).

Se, alla luce di quanto detto, la famiglia non può prescindere da essere luogo della maturazione di una coscienza comunitaria, perché solo così si realizza l'equilibrio tra pubblico e privato, mostrando la continuità tra ordine interiore ed esteriore, tra soggetto e società e immettendo nella stessa società quelle energie di personalizzazione che sono l'unica reale salvaguardia contro il rischio dell'anonimato e della perdita di significato dell'esistenza, si tratta a questo punto di ripensare una progettualità della famiglia che parta dalla necessità che essa apprenda a essere "communitas", a saper fare istituzione, a relazionare in modo significativo la dinamica gruppale e quella comunitaria (Donati, 2000, p. 67). Il destino della famiglia e il benessere dell'uomo è legato a quella capacità, che può essere più o meno consapevole e scelta, di saper promuovere e valorizzare le relazioni sociali, all'interno e all'esterno di essa. Si palesa a questo punto la necessità di riconoscere il carattere relazionale indelebile della famiglia e la possibilità di concepirla nella prospettiva dell'apertura al mondo esterno, non già della chiusura a esso, affinché ogni suo membro possa trarre beneficio dall'aggregarsi e sostenersi reciprocamente.

Si tratta dell'importanza che la famiglia acquisisca una nuova coscienza relazionale e sociale come sfida al familismo esasperato e che la conduca verso la costruzione di una nuova rete di relazioni. È nella rete di relazioni che qualificano una famiglia che si costruisce un

sistema democratico; parlare di rete significa fare riferimento non solo al rapporto tra genitori e figli, ma anche all'interno della coppia e tra la famiglia e il resto della società. In questa prospettiva, "il benessere familiare è identificato in uno stato di soddisfazione complessiva e di adeguatezza relazionale nei confronti del mondo della vita quotidiana e della comunità di riferimento" (Boccacin, 2003, p. 26).

In altre parole si ritiene che la famiglia potrà avere un ruolo da protagonista nella società se sarà capace di elevarsi al di sopra delle somme tra i diritti e i doveri dei suoi singoli membri, per aprirsi a una dimensione solidaristica, intesa come possibilità di attuare le proprie opportunità in collaborazione con gli altri, promuovendo la titolarità di una cittadinanza a pieno titolo.

Infatti, a dare riscontro al nostro discorso è proprio il concetto di solidarietà, che nasce dalla convinzione che la realizzazione piena dell'uomo non possa prescindere dalla relazione con gli altri, attribuendo un valore positivo al mutuo aiuto. Infatti, se la solidarietà si ferma sulla soglia di casa, se diventa esclusiva ed escludente, si espone a pericolose distorsioni; una famiglia solidale al proprio interno ma chiusa nei confronti degli altri, a quello che viene definito medio e grande contesto, è una famiglia che vive non in termini effettivamente solidali ma nei termini di una chiusura egoistica. La famiglia non può educare chiudendosi nel proprio nucleo, in una sorta di "egoismo di gruppo", ma deve condividere le responsabilità a livello sociale a partire dalle azioni quotidiane. Per realizzarsi come luogo di scambio e di negoziazione, dialogo e cittadinanza, lo spazio educativo familiare deve essere uno spazio aperto in cui le questioni interne s'intersecano, poiché ne fanno parte, con quelle esterne (Santelli Beccegato, Martiradonna, 2010, p. 26).

Ci riferiamo alla possibilità che la famiglia possa vivere esperienze di solidarietà interfamiliari, come

l'associazionismo familiare, le scuole dei genitori, le banche del tempo, possa aprirsi a varie forme di ospitalità, ad azioni di volontariato e di solidarietà, di self - help (per es. per famiglie con disabili, anziani ecc.), a circoli politici e culturali ecc. Si tratta di veri e propri strumenti di partecipazione, di promozione di un nuovo codice simbolico-normativo legato alle strutture vitali della reciprocità, attraverso i quali l'educazione delle famiglie diventa un'autentica forza di trasformazione sociale; il singolo soggetto e il gruppo, interagendo con volontà e capacità di partecipazione, danno nuova linfa al tessuto sociale e sostengono i moti perfettivi delle migliori esperienze. Essi possono costituire un contropotere, rappresentare quel concetto di "moltitudine", come insieme d'individualità consapevoli, all'interno di una comunanza di differenze, opposto al termine "popolo", in cui le singolarità e le differenze sono annullate e disperse nella massa omologante. In tale ottica, l'individualità viene mediata con la socialità, infatti la società civile è un'astrazione se si fa riferimento ai cittadini come masse di persone non organizzate; altra cosa è se essa si organizza in una rete solidaristica, dove le famiglie possono fare sentire la loro voce, in un dibattito e confronto aperto.

Quello che ne deriva è un servizio relazionale, che è l'effetto emergente di un mix di risorse messe in campo da una pluralità di famiglie in rete, mobilitate per rispondere a specifici problemi e capace di generare benessere operando con le relazioni e sulle relazioni, e dunque promuovendo una "cultura delle relazioni" (Donati, 2010, p. 594).

Il vantaggio di tale cultura è quella di valorizzare il capitale sociale delle famiglie e delle reti sociali che stanno fra di esse. Se intendiamo il capitale sociale come "la capacità di dar vita a reti, la fiducia fra le persone, la solidarietà, l'attivazione di relazioni cooperative, in funzione di un bene condiviso piuttosto che di un

interesse individuale” (Carrà Mittini, 2009, p. 40), allora sono proprio queste qualità relazionali che fanno una buona educazione e servono per l’acquisizione di valori e abiti virtuosi, volti a sviluppare capacità personali e comunitarie fondamentali per la promozione di una vera politica partecipata.

Educazione familiare e politica partecipata si compongono così come cerniere fra un territorio e l’altro del confine, per nuovi orientamenti circa i valori, le norme, gli atteggiamenti e, soprattutto per un impegno politico costruito su dimensioni e disposizioni fondamentali del processo maturativo della persona, nella piena convinzione che l’uomo non possa fare a meno della politica, ma che essa rappresenta addirittura una condizione necessaria per il formarsi della sua stessa personalità.

## **Bibliografia**

Bertolini, P., (2003), *Educazione e politica*, R. Cortina, Milano.

Boccacin, L., (2003), *Le politiche sociali per la famiglia nel welfare plurale*, in *La Famiglia*, n. 217.

Braido, P., (1976), *Politica dell’educazione ed educazione politica*, in *Orientamenti Pedagogici*, 23.

Campanini, G., (2004), *La famiglia e la costruzione della democrazia nell’Italia repubblicana*, in M. Corsi, R. Sani (a cura di), *L’educazione alla democrazia tra passato e presente*, Vita e Pensiero, Milano.

Carrà Mittini, E., (2009), *L’associazionismo familiare: tratti distintivi di un fenomeno emergente*, in *La Famiglia*, 250.

Chionna, A., (2001), *Pedagogia della responsabilità. Educazione e contesti sociali*, La Scuola, Brescia.

Donati, P., (2000), *La famiglia nell’orizzonte del*

suo essere, in *La Famiglia*, n. 200.

Donati, P., (2010), *La sfida educativa: analisi e proposte*, in *Orientamenti Pedagogici*, n. 4.

Erikson, E., (1984), *I cicli della vita*, Roma, Armando.

Galli, N., (1996), *Educare alla democrazia: i doveri della famiglia*, in *Pedagogia e vita*, 1.

Galli, N., (2004), *Educazione alla democrazia nella famiglia e nella scuola: problemi e prospettive*, in M. Corsi, R. Sani (a cura di), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, Vita e Pensiero.

Galli, N., Pati, L., (2012), *Il difficile compito di educare*, in *Pedagogia e vita. Rivista di problemi pedagogici, educativi e didattici. Annuario 2012*, La Scuola.

Pati L., (1995), *La politica familiare nella prospettiva dell'educazione*, La Scuola, Brescia.

Pati, L., (2007), *La famiglia come luogo di educazione ai valori democratici*, in G. Elia, G., Pojaghi, B., (a cura di), *Dinamiche formative ed educazione alla politica. Quaderno di Dottorato*, n. 1.

Piussi, A.M., (2001), *Pedagogia e politica*, in M. Tarozzi (a cura di), *Pedagogia generale*, Guerini, Milano.

Quinzi, G. (2010), *Il ruolo della fiducia interpersonale nel promuovere la speranza in un'epoca di "passioni tristi"*. *Considerazioni psicosociali e educative*, in "Orientamenti Pedagogici", n. 1.

Santelli Beccegato, L., (1987), *Famiglia*, in G. FLORES d'Arcais (a cura di), *Nuovo Dizionario di Pedagogia*, Paoline, Milano.

Santelli Beccegato, L., Martiradonna, A., (2010), *Diritti umani ed educazione alla politica in tempi di globalizzazione*, in L. Carrera (a cura di), *Fare o non fare politica. Soggetti, modi e luoghi*, Guerini Scientifica.

### Cap. XIII

#### «Perché hai dato il tuo sostegno?». Il problema della responsabilità nel pensiero di Hannah Arendt e Karl Jaspers

Maura SIMONE

Le derive storiche dei totalitarismi e, in particolare, l'attuazione, da parte del regime hitleriano della *Endlösung*, dimostrano che le conseguenze del consenso e il grado di partecipazione dei singoli, s'inscrivono non solo nell'ambito dell'analisi politica, ma anche in quello della riflessione morale, perché strettamente dipendenti dal concetto di *responsabilità*<sup>145</sup> inteso come capacità del soggetto di collocare la propria esperienza entro un quadro di valori non dipendenti da norme o credenze esterne.

L'ideologia nazista, fondata sulla 'volontà del capo' (*Führerprinzip*), ha evidenziato il collasso istituzionale e morale implicito in ogni forma di autoritarismo, che ha la tendenza a ridurre, quando non ad azzerare, la capacità, da parte dei singoli, di rendersi responsabilmente partecipi della *res publica*,<sup>146</sup> a vantaggio di un principio di *obbedienza*.

Un'analisi oggettiva deve tener conto del dimensionamento storico di un evento, dunque è senza dubbio importante considerare che, in uno stato come quello nazista, l'argomento in base al quale "un ordine del Führer era legge", costituiva la maggior obiezione al principio responsabilità e alla praticabilità della scelta individuale.

Tuttavia, il governo hitleriano era conseguenza di

---

<sup>145</sup> Ci riferiamo al concetto di *responsabilità morale* come categoria derivata dall'esperienza etica umana e ai valori che si originano nella coscienza personale, diversamente dalla *responsabilità giuridica*, sempre riferibile a una specifica codificazione giuridica.

<sup>146</sup> Sul problema delle origini del consenso si veda: Kershaw, I. (2011). *Hitler, e l'enigma del consenso*, Bari, Laterza.

una scelta operata dai singoli: lo NSDAP godette di un ampio consenso popolare dal quale si originava il suo diritto di esercitare la sovranità sul territorio nazionale, a prescindere da ogni giudizio morale o soggettivo, in vista di un presunto 'bene comune'.<sup>147</sup>

L'irrazionalismo contenuto in alcune parole d'ordine della propaganda nazista, come quelle di *Volk*, *Blut*, o di *Kultur*, erano tese non solo a evocare il senso di appartenenza a una 'stirpe' eletta e biologicamente superiore, ma anche a sancire la 'necessità' storica e morale del ricorso alla 'volontà del capo', che implicava una riduzione della capacità, o volontà, di scelta dei singoli.

Come rileva la Arendt (2004), quello nazista costituiva una forma di governo che "non ammetteva l'intervento nella sfera pubblica dei suoi abitanti o di una loro parte consistente, ma incoraggiava la non partecipazione e l'assenza di ogni consapevolezza" (p. 133). La riduzione della partecipazione dei singoli alle scelte del governo era quindi requisito funzionale alla sopravvivenza del *Reich*.

Per coloro che erano stati gli esecutori materiali delle pratiche eliminazioniste, regolate in base al criterio dell'*automatismo efficiente*, era possibile invocare, come giustificazione, l'aver agito non da esseri umani, ma in qualità di semplici ingranaggi di un dispositivo sovra-determinato, il quale comandava non di *interpretare* l'ordine bensì di eseguirlo.

Per chi, come nel caso di soldati o membri delle SS, aveva risposto a un ordine dato da un superiore, l'argomento dell'obbedienza poteva ritenersi plausibile, dato il vincolo del giuramento da essi prestato. Tuttavia, né il diritto né la morale comune, hanno ritenuto

---

<sup>147</sup> Il richiamo a tale principio era ciò su cui si fondavano tanto la ricerca del *Lebensraum* quanto il razzismo eliminazionista: entrambe dovevano infatti garantire la compattezza e purezza del *Volk* intese per l'appunto come 'bene comune'.

accettabile questo genere di giustificazioni applicate a un contesto moralmente aberrante come il dispositivo genocida.

Pur dovendo distinguere tra responsabilità e colpa, e tenuto conto delle limitazioni alla libertà personale imposte dal regime, i tribunali non permisero che prevalesse l'attenuante implicita al concetto di *ingranaggio*, convinti dell'importanza di dover giudicare le azioni di *esseri umani* dotati, fino a prova contraria, della capacità di intendere e volere.<sup>148</sup>

Esiste beninteso una sostanziale differenza tra responsabilità e colpa, ma entrambe si riferiscono alla capacità del soggetto di prevedere e comprendere il senso e le conseguenze della propria condotta, che già gli antichi fondavano sulla capacità riflessiva insita nell'essere umano. In questo senso il retto agire derivava dal "ben pensare": dinanzi a questioni di ordine morale, l'orientamento non poteva essere dato che dalla facoltà di giudicare se una data azione fosse moralmente accettabile dal punto di vista della coscienza soggettiva, prescindendo da norme o leggi a questa esterne.

### **Pensiero e responsabilità**

In quanto conseguenza del pensare, e nella sua forma giuridica, la responsabilità è diversa dall'imputabilità (*Zurechenbarkeit*): si può essere responsabili moralmente di un crimine, senza tuttavia esserne colpevoli giuridicamente.

Il concetto di responsabilità (*responsability, responsabilit *) come capacit  di formulare una scelta assumendone le conseguenze che ne derivano,   stato oggetto di analisi, soprattutto in area francese e

---

<sup>148</sup> A questo proposito si veda: Arendt H., (2011). *La banalit  del male. Eichmann a Gerusalemme*, Milano, Feltrinelli; Assy B. (2011), *Eichmann a Gerusalemme. Il processo, le polemiche, il perpetratore, la banalit  del male*, *Rivista Internazionale di Filosofia e Psicologia*, 2, 84-95.



anglosassone, a partire dalla fine del XVIII secolo. Sul piano politico, esso indicava le limitazioni del governo costituzionale da parte dei cittadini, che erano tenuti a controllarne il funzionamento e i suoi effetti.

Sul piano morale implicava la nozione di *scelta*, a sua volta determinata da quella di libertà *limitata*<sup>149</sup> che, per gli empiristi inglesi, era l'unica compatibile con il principio responsabilità: perché un essere umano possa scegliere occorre che sia relativamente libero e non si trovi in uno stato di necessità.

La riflessione morale, almeno nella tradizione filosofica occidentale, ha sempre cercato, come sottolinea la Arendt (2004), di indicare nell'attività del pensiero il punto di orientamento della condotta umana, ma anche la fondamentale istanza giudicatrice: la più temibile conseguenza dell'azione malvagia, doveva darsi nell'impossibilità, per il soggetto, di convivere con il proprio errore, secondo il principio socratico del *meglio subire il male che farlo*.

Nel senso comune, questo atteggiamento viene definito come l'"avere coscienza", tuttavia, ricorda la Arendt (2004), "il termine coscienza (*conscience*), in tutte le lingue non designa originariamente la facoltà di conoscere e distinguere il bene dal male, ma ciò che noi oggi chiamiamo coscienza (*consciousness*), vale a dire la facoltà grazie alla quale noi conosciamo, e siamo consapevoli di noi stessi" (pp. 64-65).

Tale consapevolezza deriva dalla capacità di pensare, cioè di praticare quella *dianoiesthai*<sup>150</sup> socratica

---

<sup>149</sup> Per gli empiristi inglesi, infatti, il giudizio morale non poteva essere compatibile né con la libertà *assoluta* né con la *necessità*, che rendevano il soggetto indifferente tanto alla previsione delle conseguenze di un atto, quanto alle conseguenze stesse. Un esempio di ciò è dato da coloro che fecero parte dei *Sonderkommando* preposti allo 'smaltimento' dei cadaveri nei lager, ai quali sarebbe difficile, e moralmente scorretto, attribuire una qualsivoglia forma di responsabilità, per non dire di colpa.

<sup>150</sup> Dal greco *δίαιωια* che in Platone indica la riflessione e il modo di pensare.

che alludeva all'incessante dialogo dell'anima con se stessa. Questa forma di pensiero non può che essere esercitata in solitudine, essendo importante che nessun pregiudizio, nessuna credenza debbano influenzarne il processo. L'uomo capace di porsi dinanzi a se stesso <sup>151</sup> ha le maggiori possibilità di praticare una condotta moralmente giusta.

Al riguardo, la Arendt (2004) precisa che "l'io per il quale è meglio subire che fare il male non corrisponde tanto all'entità dell'io-sono-io (*Riccardo III*), ma è semmai un'attività. Si tratta della capacità di pensare tra sé e sé, e non dell'io-sono [...] Socrate pone l'accento, non sulla conoscenza o sull'apprendimento, ma sull'attività" (p.78).

Il dialogo con se stessi, in quanto attività costante, costituisce il nucleo dell'agire morale perché comprende al proprio interno la facoltà di giudizio: il soggetto giudica un'azione dopo aver riflettuto sulle conseguenze che ne derivano, e dopo aver stabilito se essa sia conforme al proprio senso della morale. Inoltre, deve poter immaginare cosa proverebbe se tali conseguenze, moralmente ingiuste, coinvolgessero la sua persona.

Dal momento che il giudizio deve considerare anche variabili oggettive, esso dovrà stabilire se, data un'azione legalmente ammessa, questa possa tuttavia risultare accettabile per ogni membro della società. L'esercizio critico del pensiero, come si vede, non è compatibile con la cieca obbedienza.

A tale ottimistica fiducia nel giudizio soggettivo si potrebbe obiettare che il dialogo con se stessi può trasformarsi in un monologo senza senso, oppure che il mio pensare non sia "corretto"<sup>152</sup>, perché condizionato da

---

<sup>151</sup> Questo richiamo alla capacità di essere soli con se stessi non esclude, beninteso, la consapevolezza del proprio essere-nel-mondo, e pertanto non deve essere intesa come mero solipsismo che, in quanto tale, rappresenta una fuga dalla realtà.

<sup>152</sup> Infatti già Socrate insisteva sulla necessità di *imparare* a ben pensare.

fattori che riguardano, tra l'altro, le mie capacità e competenze cognitive, o l'influenza di elementi esterni, quali una massiccia e reiterata esposizione a discorsi e immagini propagandistiche.

Ciò richiede, tra le altre cose, che sia possibile pensare *liberamente* e condurre le proprie azioni di conseguenza, a prescindere dal contesto sociale e politico nel quale si è situati. A questo proposito, ha ragione Abbagnano (1971), nel sostenere che la libertà politica sia propriamente la possibilità garantita ai cittadini di scegliere continuamente. Nondimeno può accadere, come di fatto è accaduto durante il regime nazista, che tale libertà di scelta sia stata negata attraverso strumenti che ne rendevano rischiosa la rivendicazione.

L'intero apparato statale, come sottolinea la Arendt, (2004) era di fatto coinvolto in azioni normalmente ritenute criminali: "non era più l'atto criminale a costituire l'eccezione alla regola [...] erano gli occasionali atti non criminali (come l'ordine emanato da Himmler di sospendere il programma di sterminio) a costituire l'eccezione alla 'legge' nazista" (p.33).

Ne deriva quindi che il giudizio morale soggettivo può, in condizioni di 'eccezione', confliggere con le norme espresse dal sistema politico o sociale nel quale si è dimensionati. Non a caso la Arendt, specifica che la questione morale, nel caso del nazismo, più che dai singoli episodi di crudeltà, è data dalla generale condiscendenza nei confronti del nuovo "ordine legale" fondato sull'imperativo di morte,<sup>153</sup> oltre che dalla struttura teorica del *Führerprinzip* che, tra le altre cose, reintroduceva il dogma dell'infalibilità e dell'intangibilità della persona del 'capo'.

La nota giustificazione dell'obbedienza agli ordini, alla quale ricorsero Eichmann, Stangl e Höss, nonché

---

<sup>153</sup> Si veda a questo proposito: Foucault, M., *Bisogna difendere la società. Corso al Collège de France, 1975-1976*. Milano, Feltrinelli.

tutti coloro che furono processati per le azioni perpetrate nei *lager*, poteva essere sostenuta con una certa buona fede, laddove si fosse disposti ad ammettere che, in uno stato come quello nazista, la non-scelta poteva essere identificata con il compiere il proprio dovere.<sup>154</sup>

Tuttavia, com'è noto, i tribunali non consentirono a questo genere di argomentazione, dato che le azioni rientravano nel quadro di una condotta criminale che doveva essere imputabile non solo al regime ma agli stessi individui. A tal proposito, Jaspers (2013) è molto chiaro nel sostenere che "ogni atto di stato è nello stesso tempo un atto personale. Gli uomini ne sono individualmente responsabili e vengono quindi chiamati a renderne conto" (p. 52).

Dello stesso avviso è la Arendt laddove specifica che in nessun caso l'essersi conformato al regime, o l'aver obbedito a un ordine, può costituire una scusante o un indebolimento della responsabilità personale, nemmeno nel caso di uno stato nel quale "ogni atto morale era illegale", e il crimine invece perfettamente legale.

Inoltre lo stato nazista era stato il risultato di una scelta popolare, legittimata, nonostante le sue ben note riserve, da una figura autorevole quale quella di Hindenburg. Hitler non aveva mai nascosto il proprio feroce antisemitismo, come non erano un mistero le sue velleità espansionistiche perciò, nessuno tra coloro che avevano votato per lui poteva, in assoluta buona fede, deresponsabilizzarsi nei riguardi delle conseguenze della propria scelta.

Ne deriva che, nel concetto di responsabilità, dovrebbe rientrare anche la capacità di rifiutare il proprio consenso a una ideologia palesemente aggressiva e

---

<sup>154</sup> Solo in questa prospettiva si può comprendere l'affermazione di Franz Stangl "per quello che ho fatto, la mia coscienza è pulita". Si veda al riguardo: Sereny, G., (1975), *In quelle tenebre*, Milano, Adelphi.

lesiva della dignità personale, rifiuto che può attuarsi anche con la semplice decisione di non partecipare alla vita pubblica di uno stato omicida perché ciò renderebbe impossibile, per il soggetto, continuare a vivere con se stesso.

La responsabilità è dunque un concetto più ampio della colpa, ma entrambe si radicano nella capacità soggettiva di *agire* una scelta. Il fatto che possano determinarsi condizioni tali da rendere difficile scegliere, non costituisce un'attenuante, giuridica o morale, per l'individuo che abbia dato il proprio consenso ad atti palesemente criminali. L'obbedienza cieca, in questi casi, assume la forma di quella che Karl Jaspers definisce *colpa morale*.

### **Colpa morale e responsabilità personale**

Nel caso dei crimini nazisti, e in più in generale ogni qual volta si è chiamati a esprimere il proprio giudizio su un evento particolarmente grave, è facile cadere nel luogo comune della naturale, e pertanto inevitabile, tendenza umana a commettere il male. L'idea di un male assoluto è una delle principali obiezioni alla possibilità di regolare la condotta degli individui secondo il principio responsabilità.

Si è sovente ripetuto che dinanzi al giudizio della storia, i tedeschi dovessero essere considerati tutti egualmente colpevoli, dato che nessuno, fatta eccezione per il gruppo che organizzò l'attentato a Hitler, si era mai dato la pena di tentare una resistenza ai crimini di regime. Altrettanto poco valido era il ricorso all'ignoranza riguardo a quanto accadeva: più che del non sapere, il popolo intero era chiamato, semmai, a risponderne del proprio *non-voler* sapere.

Tuttavia, il concetto di *colpa collettiva*, oltre che produrre facili generalizzazioni, riduce il valore fondante, dal punto di vista morale, della capacità del singolo di

percepirsi come responsabile del mondo in cui vive: il fatto di esistere all'interno di uno stato criminale, sia pure non per propria scelta, non attenua il dovere di praticare un atto di responsabilità soggettiva.

Chi sceglie di obbedire a un ordine che confligge con il più elementare senso morale, è chiamato a rispondere di quella che Jaspers chiama *colpa morale*, e che deve essere applicata a tutti coloro che, pur non macchiandosi di atti criminali, confusero il senso del dovere con la passiva accettazione di una volontà esterna, convinti che ciò costituisse il 'male minore'.

Per definire questo tipo di atteggiamento, Jaspers formula il concetto di *vita mascherata* per indicare il clima di entusiastico consenso dato al partito anche da parte di chi era perfettamente consapevole delle implicazioni che ciò poteva comportare. Prendere parte a una parata, o acclamare il passaggio del Führer, pur non essendo nazisti convinti, è un esempio di vita mascherata.

Perché questo tipo di esistenza sia possibile occorre costruire una *falsa coscienza*, che funziona come giustificazione capace di ottundere la reale percezione degli eventi. Jaspers adduce l'esempio dei soldati della Wehrmacht, i quali, avendo prestato il loro giuramento in linea con il codice cavalleresco, non potevano sottrarsi a un ordine senza ricadere nella sfera dell'imputabilità del reato di tradimento, ma anche senza entrare in conflitto con la generale concezione del dovere.

La falsa coscienza, come pure la vita mascherata, derivano dalla tendenza a ragionare secondo *mezze misure*, dall'*adattamento interiore*<sup>155</sup> a uno stato di cose che s'intende come inevitabile e necessario. Il compromesso, che certo può contribuire alla realizzazione del vivere-insieme, diventa *complicità*

---

<sup>155</sup> Sull'adattamento si veda: Lifton R.J., (2010), *I medici nazisti*, Milano, BUR.

laddove si eviti di assumere un atteggiamento responsabile davanti ad azioni palesemente ingiuste o criminali.

Il *notturno allineamento* di cui parla la Arendt a proposito di tutti quei tedeschi che rapidamente scelsero di seguire l'ideologia nazista pur non condividendola appieno, e in qualche caso non essendo neppure antisemiti, indica questo compromesso interiore attraverso il quale la responsabilità è negata dalla necessità di "adattarsi" al mondo.

La colpa morale, così come la intende Jaspers, si origina quindi nell'*autoillusione* che induce a negare l'evidenza di una realtà, oppure ad accettarla, nonostante essa contravvenga palesemente a ogni senso morale, trasformandola in una fatalità inevitabile. Da questo punto di vista, la colpa morale è il risultato della mancata volontà di regolare la propria condotta secondo un giudizio che dovrebbe prescindere da qualsivoglia fattore contingente.

La colpa morale, quindi, non è prettamente giuridica, dal momento che essa, in prima istanza, non può che essere invocata dalla propria coscienza. Questa istanza tuttavia necessita, da parte del soggetto, di quello che Jaspers definisce *pentimento*,<sup>156</sup> inteso precisamente come capacità, e volontà, di *autocoscienza*.

Ne consegue che la giustificazione dell'obbedienza agli ordini, già fallace sul piano giuridico se riferita a crimini come quelli nazisti, è del tutto inammissibile dinanzi alla coscienza individuale per la quale *dovrebbe* essere evidente che "i delitti rimangono delitti anche se vengono ordinati" (Jaspers, 2011, p. 22).

Occorre specificare che né per Jaspers né per Arendt, responsabilità e colpa morale sono sinonimi.

---

<sup>156</sup> Anche per la Arendt il pentimento (*teshuvah*) è condizione necessaria per poter trasformare se stessi attraverso la *riflessione retrospettiva*, ovvero la volontà di ricordare quanto si è fatto, e quindi l'esercizio della *memoria* (Arendt, 2004, pp. 95-96).

Entrambi, tuttavia, presuppongono che il soggetto sia capace, attraverso la facoltà di giudizio, di discernere tra ciò che è giusto e ciò che non lo è, trovando in se stesso la kantiana *legge morale* che poggia non tanto sul "tu devi" ma, più vicino in questo al pensiero socratico, sul "non posso".

La Arendt (2004) sottolinea che "il requisito per questo tipo di giudizio non è un'intelligenza altamente sviluppata [...] ma semmai la predisposizione a vivere assieme a se stessi, ad avere rapporti con se stessi, cioè a impegnarsi in quel dialogo silente con se stessi che, sin dai tempi di Socrate e Platone, siamo soliti chiamare pensiero" (p. 37). Esso dovrebbe funzionare autonomamente rispetto a ogni tipo di condizionamento, sia esso sociale o politico, e non dovrebbe essere revocata per corrispondere a un non meglio definito 'senso del dovere'.

Infine, la facoltà di giudizio dovrebbe applicarsi anche alla comprensione retrospettiva di eventi già trascorsi, o spazialmente lontani da noi, perché ciò consente una più chiara intelligibilità del presente: "Questa forma di responsabilità per cose che non abbiamo fatto, questo assumerci le conseguenze di atti che non abbiamo compiuto, è il prezzo che dobbiamo pagare per il fatto di vivere sempre le nostre vite, non per conto nostro, ma accanto ad altri" (p. 136).

### **Responsabilità e obbedienza**

Una delle principali obiezioni che si possono sollevare tanto al ragionamento della Arendt che a quello di Jaspers resta quella dell'obbedienza. Se la responsabilità deriva dalla capacità di riflettere, ovvero di radicare nell'autocoscienza il senso delle conseguenze dell'agire, essa presuppone tuttavia che ci sia un apprezzabile grado di libertà individuale, dato che, come già rilevavano gli empiristi inglesi, lo stato di necessità



invalida il giudizio morale.

Se uno stato limita fortemente la libera espressione, se riferisce la legge alla volontà dell'uno, è plausibile sostenere che non sia materialmente possibile operare una scelta responsabile se non a rischio della propria vita, soprattutto se, come nel caso del nazismo, il senso degli eventi era talmente aberrante da risultare incredibile.

A questo proposito Stefan Zweig (2013), affermò che "per una legge ineluttabile della Storia, proprio ai contemporanei è negata la capacità di riconoscere sin dal principio i grandi movimenti che determinano la loro epoca" (p. 289).

Non è possibile negare che possono darsi condizioni tali da rendere difficile o pericoloso l'aperto dissenso, giacché obbedire, in questi casi, equivarrebbe niente meno che a sopravvivere. Tuttavia, già Kant ricordava l'obbligo di non obbedire a una legge se a essa non si è potuto dare il proprio assenso, ravvisando in ciò la possibilità stessa della libertà politica.

D'altro canto, il concetto stesso di obbedienza, come rileva la Arendt, non può essere inteso come assoluto, anche nel caso di un regime fortemente burocratizzato e automatizzato come quello nazista. Nessun *leader* può fare tutto da solo, e il più severo autoritarismo richiede pur sempre che ci siano degli individui disposti ad accettarlo, quando non a supportarlo.

Il rischio di derive autoritarie può essere arginato solo dall'esercizio consapevole di una pratica riflessiva capace, di fronte al più inaudito collasso morale di una società o di una classe dirigente, di stabilire un criterio di scelta autonoma che tenga conto delle conseguenze non solo del proprio agire, ma anche di coloro ai quali si è delegato il ruolo di governare un paese.

Contrariamente a quanto sostenuto da Zweig, difficilmente si può sostenere l'esistenza di un evento

assolutamente inintelligibile, almeno sul piano politico. Le funzioni di potere, implicite in ogni forma di governo, a prescindere dalle molte considerazioni che si possono fare, restano un'espressione delle scelte e delle azioni umane, e non possono essere spiegate, o assolte, attraverso il ricorso a categorie metafisiche o irrazionalistiche, quali quelle dell'ineluttabilità o della fatalità.

Non a caso, tanto Jaspers quanto la Arendt, non tentano di proporre precetti universali, ma di ricondurre l'agire dell'uomo nella dimensione di un'autonomia giudicatrice fondata sull'uso della ragione, soprattutto quando, ed era il caso del nazismo, a essere revocato sia il concetto stesso di *umanità*.

Alla domanda di Primo Levi *se questo è un uomo*, l'unica risposta possibile è che a essere in questione era precisamente l'agire di un essere umano, e non di un ingranaggio, e pertanto era un essere umano colui che si doveva giudicare per quanto accaduto. La questione morale non può essere riferita a credenze comuni o ideologie. Entrambe rischiano di invalidare la nostra responsabilità che si forma nella misura in cui si abbia il coraggio di sottoporre il mondo, e la propria coscienza, a continua interrogazione, senza ricorrere necessariamente a categorie o principi universali.<sup>157</sup>

Come abbiamo cercato di evidenziare, né la facoltà di giudizio analizzata dalla Arendt, né il concetto di colpa morale proposto da Jaspers, pretendono di fissare criteri generali riguardo alla formulazione del principio responsabilità. Piuttosto, essi domandano all'umanità di interrogare se stessa su come sia stato possibile dare il proprio consenso, la propria partecipazione, oppure la propria obbedienza a un'ideologia omicida.

---

<sup>157</sup> Sulla praticabilità dello scetticismo morale, e più in generale sulla fondazione valoriale, si veda: Meattini V., (2009), *Natura umana, scetticismo e valori. Orientamenti*, Bari, Laterza.

L'aberrazione nazista, oltre ad aver aperto lo scenario di una totale oggettivazione dell'umano, ha mostrato quanto insidioso possa essere, sul piano politico e morale, sostituire il principio della *partecipazione ragionata* con quello dell'*identificazione*, che invalida ogni possibile richiamo alla responsabilità personale.

La legge morale, che è diversa dall'etica, non riguarda credenze, usi o costumi. Essa non può costituire altra forma d'imperativo universale che non sia il riferimento alla *facoltà giudicante* dell'uomo. Sia per Jaspers che per Arendt, il male non può che derivare dal mancato utilizzo di tale facoltà, ma anche da ogni tendenza a individuare negli eventi la manifestazione di una qualsivoglia "ineluttabilità", che sottrae al soggetto il diritto-dovere di assumersi in prima persona le conseguenze che possono derivare dalle proprie e dalle altrui scelte.

La democrazia partecipata non può dunque prescindere dalla pratica riflessiva dei singoli. Come dimostra l'esempio del nazismo, ogni società diventa responsabile delle derive morali della classe politica chiamata a rappresentarla, così come ogni individuo è colpevole nella misura in cui antepone il principio di obbedienza a quello di ragione.

### **Bibliografia**

Arendt, H. (2004a), *Responsabilità e giudizio*, Einaudi, Torino.

Arendt, H. (2011b), *La banalità del male. Eichmann a Gerusalemme*, Feltrinelli, Milano.

Assy, B. (2011), Eichmann a Gerusalemme. Il processo, le polemiche, il perpetratore, la banalità del male. *Rivista internazionale di filosofia e psicologia*, 2, 84-95.

Herf, J. (1988), *Il modernismo reazionario*.

*Tecnologia, cultura e politica nella Germania di Weimar e del Terzo Reich*, il Mulino, Bologna.

Jaspers, K. (2012), *La questione della colpa. Sulla responsabilità politica della Germania*, R. Cortina, Milano.

Kershaw, I. (2011), *Hitler e l'enigma del consenso*, Laterza, Bari.

Lifton, R.J. (2010), *I medici nazisti*, BUR, Milano.

Meattini, V. (2009), *Natura umana, scetticismo e valori. Orientamenti*, Laterza, Bari.

Sereny, G. (1974), *In quelle tenebre*, Adelphi, Milano.

Zweig, S. (2013), *Il mondo di ieri. Ricordi di un europeo*, Newton Compton, Roma.

## **Cap. XIV**

### **Forme di partecipazione e modelli di rappresentazione**

Roberto VARRICCHIO

#### **Partecipazione 'democratica' o 'selettiva'?**

La 'partecipazione politica' ricomprende comportamenti molto diversi tra loro: dal voto alla militanza in un partito, dalla discussione sulla politica alla pressione organizzata. Organizzazione, identità, cultura politica e opportunità presenti nei vari Paesi influiscono sulle dimensioni e le forme assunte dalla partecipazione. Tutte le ricerche condotte sul punto<sup>158</sup>, hanno rilevato che negli ultimi tempi la democrazia convive con tassi molto bassi di partecipazione. Hanno rilevato che, nella realtà delle democrazie occidentali, la partecipazione è 'selettiva': non solo il numero dei cittadini che partecipano politicamente è limitato, ma per di più alcuni gruppi<sup>159</sup> partecipano meno di altri. La quantità di persone coinvolte si riduce man mano che si sale nel grado d'impegno richiesto. Il problema della selettività viene accentuato dal fatto che la percentuale di coloro che partecipano tende a non essere rappresentativa della popolazione nel suo complesso. Ci sono cioè diseguaglianze nella misura della partecipazione politica e quindi nell'influenza politica dei diversi gruppi.

In generale, tanto più alto è lo status sociale<sup>160</sup> di un individuo, tanto più egli tende a partecipare.

---

<sup>158</sup> Si veda in particolare quelle riportate da Verba S., Nie N.H. in *"Participation and Political Equality"*, Cambridge University Press, New York 1978.

<sup>159</sup> Come di seguito meglio indicati.

<sup>160</sup> La locuzione 'status sociale' identifica generalmente la posizione di un individuo nei confronti di altri soggetti nell'ambito di una comunità organizzata. I criteri di attribuzione dello status sociale dipendono da fattori quali il possesso di beni materiali, la posizione lavorativa, la cultura, le posizioni di potere ecc.

Nonostante il fatto che i sistemi democratici siano in linea di principio egualitari (basandosi sul suffragio universale e quindi sul principio 'una testa, un voto'), l'influenza politica esercitata in concreto dai cittadini varia in maniera considerevole. Le diseguaglianze sociali ed economiche si riflettono in diseguaglianze politiche. Gerarchie di stratificazione politica e gerarchie di stratificazione socio-economica vanno di pari passo, sebbene con qualche differenza da paese a paese. Chi ha più alto status ha, infatti, sia risorse materiali (in primo luogo, denaro), sia risorse simboliche (prestigio) da investire nella partecipazione. Chi ha prestigio ha anche maggiore influenza. La sua partecipazione ha più possibilità di successo perché l'alto status sociale comporta migliori occasioni di accesso. E ancora, chi ha alto status sa anche come si fa a partecipare, dato che con lo status aumenta l'istruzione e chi è più istruito sa meglio cosa fare quando vuole affermare i suoi interessi. È per lo più la sensazione d'incompetenza che ne deriva, dunque, e non l'assenza di opinioni, ad allontanare chi non ha risorse dalla partecipazione.

Coloro che si collocano in una posizione centrale dal punto di vista sociale hanno così anche un vantaggio psicologico: istruzione e prestigio danno anche fiducia in se stessi e quindi nelle proprie capacità di cambiare le cose. L'elevato status socio-economico aumenta i livelli di partecipazione perché aumenta la fiducia nella propria efficacia politica. L'eguaglianza politica è, dunque, almeno in parte, un'utopia. Altrettanto utopistica si è rivelata la speranza diffusa che la democrazia, dando potere ai cittadini in condizioni sociali svantaggiate, grazie ad un diritto di voto uguale per tutti, avrebbe portato ad abolire i privilegi. Questa illusione era basata sulla forza dei numeri: essendo più numerosi dei privilegiati, coloro che partivano da condizioni svantaggiate avrebbero potuto sfruttare a proprio favore i diritti politici. Senonché, il numero è influente se

ognuno ha lo stesso peso, la stessa capacità di esercitare influenza. Dato che i cittadini sono diversi l'uno dall'altro nelle capacità di utilizzare le occasioni di partecipazione politica, allora il vantaggio del numero può essere controbilanciato dall'uso ineguale delle opportunità di partecipazione da parte di chi è più forte economicamente.

In sintesi, nelle democrazie, le eguali opportunità formali di accesso sono disegualmente utilizzate dai vari gruppi sociali. Se la partecipazione corrisponde a domande di eguaglianza, essa tuttavia può riprodurre diseguaglianze.

Tuttavia è innegabile che negli ultimi decenni vi sia stato un ampliamento delle potenzialità d'intervento dei cittadini, che si è manifestato attraverso l'emergere di nuove forme di partecipazione politica, non limitata al semplice esercizio del diritto di voto o alla militanza in un partito. Lo sviluppo di nuove forme di partecipazione può essere spiegato anche in ragione di alcune variabili socio-economiche e politiche. La crescita economica ha creato maggiori risorse materiali da investire nella partecipazione politica, oltre che maggiore tempo libero da utilizzare in vario modo. La modernizzazione ha accresciuto i tassi di scolarizzazione, aumentando la capacità dei cittadini di intervenire nel processo politico, così come la consapevolezza di alcuni diritti. L'evoluzione della tecnologia ha ridotto i costi per organizzarsi e agire collettivamente. Il processo di democratizzazione è passato attraverso un progressivo allargamento dei diritti civili, politici e sociali e, quindi, delle potenziali opportunità di partecipazione. L'assunto di fondo è che la partecipazione si intensifica quando si aprono canali di accesso alle istituzioni, che portano a sperare in un successo d'azione individuale e/o collettiva. Tanto maggiori saranno i poteri distribuiti alla periferia (agli enti locali, alle regioni, agli stati in sistemi federali), tanto maggiore sarà la possibilità per i singoli e i movimenti di

trovare un punto di accesso al sistema decisionale<sup>161</sup>.

Di certo, l'emersione di variegate forme di partecipazione richiede un ripensamento critico dell'istituto stesso della rappresentanza.

### **La rappresentanza può oggi essere strumento di selezione democratica?**

L'ampliamento delle possibilità di partecipazione appannaggio dei cittadini deve fare i conti con quello che è il sistema politico di riferimento. Ciò a maggior ragione nel nostro Paese. Se è infatti indiscutibile che il concetto stesso di politica, riferendosi nella sua radice etimologica alla polis greca, richiama una immagine di partecipazione che è quella legata alla cosiddetta 'democrazia degli antichi', caratterizzata dall'intervento diretto dei cittadini nelle decisioni da assumere, è noto che le 'democrazie dei moderni' sono invece 'democrazie rappresentative', in cui le decisioni vengono generalmente prese da agenti eletti dal popolo e da esso delegati a governare.

Ma che cosa è la rappresentanza e cosa essa sta gradualmente diventando?

La rappresentanza è un fenomeno complesso, stratificato e dinamico<sup>162</sup>, che si esprime in più sedi, a più stadi e con diverse modalità. La visione più articolata delle possibili concezioni della rappresentanza si trova nell'opera di Sartori<sup>163</sup>, che ne individua sette:

#### 1. la teoria elettorale della rappresentanza: il popolo

---

<sup>161</sup> Così, ad esempio, il decentramento dei poteri dallo Stato nazionale alle regioni, dalle regioni alle città, dalle città ai quartieri viene considerato come un'apertura del sistema istituzionale alle spinte provenienti dal basso.

<sup>162</sup> Sul punto si veda H. Pitkin in *"The concept of representation"*, Berkeley, University of California Press 1967 e anche D. Fischella in *"La rappresentanza politica"*, Laterza Roma-Bari 1996.

<sup>163</sup> G. Sartori in *"Elementi di teoria politica"*, il Mulino, Bologna 1995.



elegge liberamente e periodicamente un corpo di rappresentanti

2. la teoria della rappresentanza come responsabilità: i governanti rispondono responsabilmente nei confronti dei governati

3. la teoria della rappresentanza come mandato: i governanti sono agenti o delegati che seguono istruzioni;

4. la teoria della rappresentanza come idem sentire: il popolo è in sintonia con lo Stato

5. la teoria consensuale della rappresentanza: il popolo acconsente alle decisioni dei suoi governanti

6. la teoria partecipazionista della rappresentanza: il popolo partecipa in modo significativo alla formazione delle decisioni politiche fondamentali

7. la teoria della rappresentanza come somiglianza, come specchio: i governanti costituiscono un campione rappresentativo dei governati.

Di queste teorie, la prima e la seconda sono collegate fra loro dal procedimento elettorale, configurando concretamente la più diffusa forma di rappresentanza democratica: quella che nasce dalle preferenze dei cittadini e che viene regolarmente sottoposta a verifica appunto con le elezioni. Per quanto sia la più diffusa, la teoria della rappresentanza democratico-elettorale non è necessariamente quella più accettata e maggiormente condivisa. Anzi, viene spesso considerata parziale, preliminare e insufficiente: parziale, poiché riguarda solo coloro che votano davvero; preliminare, perché pone soltanto le basi della rappresentanza; insufficiente, perché comunica poca informazione agli eletti e perché li vincola ancor meno.

Sia la teoria partecipazionista che la teoria della somiglianza entrano costantemente in concorrenza e, qualche volta, anche in contrasto con la teoria

democratico-elettorale della rappresentanza, ma in una certa misura la teoria partecipazionista mira a completarla, laddove la teoria della somiglianza ne mina le fondamenta. Inoltre, la teoria partecipazionista può trovare e ha trovato strumenti di pratica applicazione, ad esempio i referendum, mentre la teoria della somiglianza è da ritenersi sostanzialmente impraticabile. Secondo la teoria partecipazionista, il popolo può partecipare variamente alla formazione delle decisioni che lo riguardano, sia attraverso l'attività nei partiti e nei gruppi politicamente influenti, sia attraverso altre modalità di partecipazione politica e, in maniera più diretta e più incisiva, con il ricorso ai referendum<sup>164</sup>. La teoria della rappresentanza come somiglianza esige che i rappresentanti costituiscano un microcosmo dei rappresentati, che i governanti siano lo specchio sociale dei governati. Sul piano delle variabili politiche, entro determinati limiti che possono essere meglio raggiunti da sistemi elettorali proporzionali, un'assemblea elettiva può avvicinarsi a rappresentare il microcosmo di un corpo elettorale, può rispecchiarlo — con qualche ineliminabile distorsione — nelle sue opinioni, nelle sue esigenze, nelle sue domande. Si torna, per questa via, alla teoria elettorale della rappresentanza. Però, la teoria della rappresentanza come somiglianza va molto oltre. Postula assemblee socialmente rappresentative, che rispecchino fedelmente il profilo di genere, etnico, religioso, linguistico, sociale, economico, professionale, generazionale della popolazione. Si può discutere se questi obiettivi siano auspicabili. Dovrebbe, però, essere evidente che non sono in alcun modo conseguibili

---

<sup>164</sup> Su questo tema, ampio e importante, si rimanda al documentato volume di M. Gallagher e P.V. Uleri (a cura di) *"The referendum experience in Europe"*, London, New York, Mc Millan, St. Martin's Press 1996 e alla *summa* di P.V. Uleri *"Referendum e democrazia. Una prospettiva comparata"*, il Mulino, Bologna 2003.

con modalità democratiche, vale a dire attraverso procedimenti di scelta affidati alle valutazioni, alle preferenze e al voto degli elettori. Nei fatti, non è possibile costruire un parlamento che dal punto di vista sociale sia perfettamente simile alla cittadinanza per due motivi: in primo luogo, perché le caratteristiche sociali della cittadinanza variano continuamente; in secondo luogo, perché un tale parlamento dovrebbe essere molto, troppo ampio<sup>165</sup>. Comunque, nessun procedimento elettorale, persino quello eseguito con il più proporzionale dei sistemi, garantirebbe un esito effettivo e certo di rappresentatività sociale. Senza contare che la rappresentatività sociale, a sua volta, nulla potrebbe garantire sul piano della rappresentanza politica, che è fatta non soltanto d'interessi, ma anche di progetti, di valori e d'ideali. Essendo qualsiasi società in perenne divenire, una completa rappresentatività sociale è assolutamente irraggiungibile e, comunque, democraticamente discutibile<sup>166</sup>. Appare, peraltro, alquanto improbabile che – potendo scegliere rappresentanti più preparati e più competenti, oppure semplicemente più motivati e più disponibili, più interessati alla politica e più ambiziosi – le elettrici e gli elettori preferiscano eleggere qualcuno di loro, cioè qualcuno socialmente simile a loro, ma che potrebbe non condividere – e quindi non rappresentare affatto – le loro opinioni politiche, le loro preferenze programmatiche, le loro aspettative generali. Nel complesso, dunque, le assemblee elettive contemporanee sono socialmente

---

<sup>165</sup> Per intenderci, dovremmo avere un parlamento composto all'incirca da duemila persone. Questo numero potrebbe assicurare, sulla base di sondaggi attendibili, che un campione di elettori rappresenti davvero la cittadinanza.

<sup>166</sup> Nulla garantisce, ad esempio, che un'assemblea rappresentativa delle donne dal punto di vista sociologico sia ugualmente rappresentativa delle preferenze politiche delle donne stesse.

poco rappresentative dell'elettorato. Tuttavia, i partiti cercano costantemente di reclutare candidati socialmente rappresentativi, mentre gli eletti in parlamento cercano di rappresentare le preferenze, gli interessi, le domande dei propri elettori. Del resto, le periodiche elezioni obbligano a rendere conto di quanto fatto, confermando ancora una volta la fondatezza della teoria elettorale della rappresentanza.

La conclusione inequivocabile, l'unica democraticamente corretta e accettabile, è dunque che non può esservi rappresentanza politica se non esiste completa responsabilità elettorale, sottoposta a verifica a scadenze fiduciarie relativamente frequenti, comunque prestabilite e periodiche.

Senonchè, una compiuta analisi non può prescindere dal considerare le trasformazioni che negli ultimi tempi hanno profondamente modificato il significato della rappresentanza politica. Essa poggia in via di principio su un'idea, su valori morali e significati ideologici, cioè interpretazioni del bene comune che vincolano rappresentanti e rappresentati su di un piano più elevato e più interiore che non sia quello di un puro scambio di prestazioni. Nel momento in cui, però, la rappresentanza perde ogni riferimento morale o ideologico, essa diventa un puro scambio oggettivo, cioè un fenomeno tipico del razionalismo economico e del mercato. Così concepita, finisce per mettere in crisi l'intero rapporto politico<sup>167</sup>. Non a caso, con il declino delle ideologie si è assistito alla crisi della rappresentanza e anche la politica ha iniziato a perdere gradualmente di senso<sup>168</sup>. Tipica e visibile espressione della decadenza è la tendenza per la

---

<sup>167</sup> Poiché la politica, nella sua più completa realizzazione, andrebbe intesa come mediazione degli interessi di parte in relazione a valori morali o alla realizzazione di un progetto di società.

<sup>168</sup> Per una più ampia trattazione sul tema si rimanda a C. Mongardini, *"Forme e formule della rappresentanza politica"*, F. Angeli, Milano 1994.

quale la politica diviene difesa dell'interesse di parte e non più mediazione degli interessi in funzione dei valori. Conseguenze importanti della crisi della rappresentanza, sono – in primo luogo – il divario crescente tra le aspettative di mutamenti radicali da parte dell'opinione pubblica e la povertà dei risultati ottenuti dall'organizzazione dello Stato. In secondo luogo, il crescente disimpegno degli individui nei confronti della vita pubblica, con un maggiore investimento emotivo nella sfera privata<sup>169</sup>. Frustrazioni e crisi di identità nella sfera pubblica stimolano, a livelli diversi, disaffezione, indifferenza, defezione o protesta. A tal proposito, è innegabile che sia dilagante la sfiducia nella politica. La popolazione si disinteressa sempre più della politica, non ne comprende i meccanismi, l'avverte come qualcosa di ambiguo, da cui prendere le distanze. Questo clima generalizzato di sfiducia si è creato soprattutto in ragione degli scandali che si sono succeduti nell'ultimo periodo. Da quelli più strettamente legati al mondo della politica a quelli che hanno toccato importanti settori dell'economia e della finanza. Ha contribuito ad accrescere il clima di sfiducia una disillusione crescente verso le capacità di intervento della politica, soprattutto in un periodo di acclarata crisi economica, a fronte della percezione – che la popolazione avverte – dell'impunità per i politici, racchiusi nella loro cerchia, che in Italia è ermeticamente sigillata dalla legge elettorale<sup>170</sup>, incentrata ancora sul blocco delle preferenze. Ciò conduce alla depolarizzazione dell'opinione politica e all'instabilità progressiva dell'elettorato. Ma l'incertezza dell'elettorato si manifesta anche con la 'autoesclusione' dei cittadini dalla scelta politica attraverso l'astensionismo.

---

<sup>169</sup> Si veda A.O. Hirschman in *"Felicità privata e felicità pubblica"*, il Mulino, Bologna (nuova ed.) 2003.

<sup>170</sup> Legge n. 270 del 2005, relativa alle elezioni politiche.

L'astensionismo è una reazione alla perdita di significato della rappresentanza politica ed è da ritenersi la massima espressione della sfiducia dei cittadini nella politica<sup>171</sup>.

Se la politica diventa solo economia, se è colpita nel meccanismo vitale della rappresentanza, essa non riesce a raccogliere più il consenso, a stento riesce a frenare il dissenso. Non può più costruire progetti di società, riesce soltanto a difendere lo status quo. Mancano cioè quei valori di aggregazione, che erano la sintesi di una cultura, e gli elementi di sacralità del legame sociale. Per questo l'origine della crisi della politica risiede finanche in una mentalità collettiva che ha assunto come unici valori la ragione economicistica e l'individualismo utilitaristico. Da un lato aumenta il grado di sfiducia, dall'altro cresce la domanda d'identità orientata verso forme nuove di appartenenza collettiva<sup>172</sup>.

Di certo, è sempre più precario l'equilibrio tra le forme di partecipazione e le modalità di attuazione dell'istituto della rappresentanza, e queste ultime appaiono insufficienti a dare voce ai fenomeni emergenti. Ciò rischia di creare un deficit di democrazia, soprattutto nell'accezione di essa che valorizza l'eguaglianza dei cittadini e che assume, in via di principio, che l'assortimento politico si venga a determinare fisiologicamente sulla base di un rapporto diretto e fiduciario dei rappresentanti con i territori e le loro genti, anziché privilegiando le rendite di posizione e i meccanismi clientelari.

---

<sup>171</sup> Oltre la protesta, l'apatia e l'astensionismo si situa solo il rancore, con le nefaste conseguenze che è possibile immaginare.

<sup>172</sup> L'evidenza empirica (i dati dell'Istat e alcune indagini sociali come quelle svolte dal Censis dal 2002 in poi) mostra come l'aumento delle organizzazioni di volontariato sia inversamente proporzionale al livello di partecipazione politica. Nella maggior parte dei casi, l'associazionismo viene praticato come forma succedanea rispetto alla partecipazione elettorale.

In definitiva, alla luce del cortocircuito che emerge oggi tra partecipazione e rappresentanza<sup>173</sup>, tende a rafforzarsi l'impressione che l'opzione di fondo della nomenklatura<sup>174</sup> attualmente in auge sia proprio quella di far sì che la selezione della classe politica non sia più ancorata a un rapporto fiduciario con la popolazione e, dunque, di far sì che la selezione non possa più dirsi, almeno in questo senso, davvero democratica.

### Bibliografia

Fisichella D., *"La rappresentanza politica"*, Laterza, Roma-Bari 1996.

Gallagher M. e Uleri P.V. (a cura di), *"The referendum experience in Europe"*, London-New York, Mc Millan, St Martin's Press 1996.

Hirschman A.O., *"Felicità privata e felicità pubblica"*, il Mulino, Bologna (nuova ed.) 2003.

Mongardini C., *"Forme e formule della rappresentanza politica"*, F. Angeli, Milano 1994.

Pitkin H., *"The concept of representation"*, Berkeley, University of California Press 1967.

Sartori G., *"Elementi di teoria politica"*, il Mulino, Bologna 1995.

Uleri P.V., *"Referendum e democrazia. Una prospettiva comparata"*, il Mulino, Bologna 2003.

Verba S., Nie N.H., *"Participation and Political Equality"*, Cambridge University Press, New York 1978.

---

<sup>173</sup> Che si manifesta in occasione delle tornate elettorali con l'aumento delle percentuali di astensione dal voto.

<sup>174</sup> L'espressione di origine russa 'nomenklatura', che fa riferimento a un sistema di patronaggio governativo usato in molti paesi con a capo dittature per lo più di stampo socialista, viene oggi comunemente utilizzato per indicare l'apparato politico al potere in un determinato momento storico.

**Cap. XV**  
**L'impatto dei progetti di cooperazione internazionale sulla partecipazione politica delle donne. Il caso Ghana**

Marcella VENEZIANI

**Introduzione**

Taluni teorici dello sviluppo sostengono che i progetti di cooperazione su piccola scala che coinvolgono le organizzazioni delle comunità locali possano risultare più efficaci di altri programmi (Edwards e Sen 2000; Narayan e altri 2000; Robb 1999; Brown e Ashman 1996). Si tende sovente a stimare che le organizzazioni comunitarie siano degli attori chiave e abbiano un potenziale importante per contribuire allo sviluppo del capitale sociale e di una società civile vivace. Inoltre, le organizzazioni locali che si occupano di povertà e dei gruppi svantaggiati sono spesso concepite dai donors internazionali – quali ad esempio la Commissione Europea – come agenti importanti atti a far sorgere forme di azione collettiva che promuovano la giustizia sociale e l'uguaglianza (Edwards e Sen 2000). Nonostante molti donors abbiano risposto a questa visione attraverso lo stanziamento di fondi a organizzazioni locali, esistono ad oggi poche valutazioni sistematiche e scientifiche di come l'aiuto allo sviluppo influisca sulla capacità organizzativa dei gruppi di comunità e l'effettività di tali azioni.

Quest'articolo riporta in uno studio prospettico, la valutazione di un programma di sviluppo esplicitamente mirato a rafforzare la capacità organizzativa di differenti gruppi di donne ghanesi, organizzati intorno all'obiettivo comune di una maggiore partecipazione femminile nell'arena politica.

Bastide scrive: "L'antropologia applicata che noi proponiamo non è il luogo d'incontro tra studioso e



operatore sociale, bensì scienza pura o fondamentale di questo luogo d'incontro e della pratica... è un ramo fondamentale dell'antropologia...quello dell'homo moderator rerum. Essa non è orientata verso l'azione e la pianificazione, bensì analizza l'azione e la pianificazione, come la vecchia antropologia analizzava i sistemi di parentela, le istituzioni economiche e politiche... In definitiva, noi proponiamo di considerare i 'progetti di azione' come 'opere culturali' della stessa natura di tutte le altre opere dell'uomo" (R. Bastide, 1974: 172).

Oggi è chiaro che il rapporto tra antropologi e cooperazione allo sviluppo riguarda in prima istanza l'analisi delle singole azioni di cambiamento accompagnata da un'indagine sulle necessità percepite dai riceventi, le loro possibili risposte e le diverse forme di feedback per i pianificatori.

Nonostante il processo di sviluppo sovente si traduca nell'imposizione di un'ideologia egemonica, tuttavia è d'interesse dell'antropologo intendere i meccanismi di assorbimento del processo stesso da parte dei beneficiari. Non si tratta cioè di un flusso d'azione unilaterale, bensì della reinterpretazione locale di un modello di crescita esterno. È necessario pertanto concepire l'intervento non in base alla sola logica del pensiero economico del pianificatore, ma capire in che modo i sistemi di mediazione rimodellano le esigenze e gli interessi dei beneficiari. È indispensabile in altre parole capire in che termini un'idea di sviluppo occidentale influenzi la messa in atto del progetto e in che termini la "cultura dello sviluppo" europea sia tradotta in azione da un soggetto locale. Nello specifico in che modo concetti quali *partecipazione politica* e *quote rosa*, elaborati in occidente siano in un secondo momento ri-significati una volta traslati in un contesto altro, il Ghana, e quale impatto abbiano sull'effettiva partecipazione politica delle donne.

## Contesto

Nei paesi dell'Africa sub-occidentale, gli ultimi venti anni sono stati testimoni di un certo aumento del numero di donne che partecipano alla vita politica, tuttavia, nonostante queste ultime svolgano un ruolo importante nel processo di sviluppo, continuano a essere sottorappresentate ai vertici dei processi decisionali e politici.

Senza dubbio, il cosiddetto Decennio della Donna (1975-85)<sup>175</sup> delle Nazioni Unite mise al centro del dibattito i problemi e le urgenze delle donne africane e rafforzò il loro desiderio di visibilità. La conferenza di Beijing<sup>176</sup> costituì uno stimolo in più per la delegazione africana che partecipò con compattezza di obiettivi, capacità di negoziazione e di articolazione delle proprie

---

<sup>175</sup> I diritti umani delle donne furono sostenuti da un movimento organizzato a livello mondiale solo in occasione del Decennio della Donna delle Nazioni Unite (1976-1985), quando donne di differenti provenienze geografiche, culturali, religiose, razziali e di classe, si riunirono e si organizzarono al fine di migliorare la propria condizione. Fu durante questo decennio che le Nazioni Unite patrocinarono varie conferenze: in Ciudad de México nel 1975, a Copenaghen nel 1980 e a Nairobi nel 1985, al fine di formulare strategie di lotta. A partire da questo decennio le donne in tutto il mondo si sono riunite in reti e coalizioni per stimolare la consapevolezza su problematiche quali la discriminazione di genere, le disuguaglianze e la violenza. Hanno usato lo strumento dei diritti umani per lottare per i diritti della donna in ambito familiare, sociale, economico e politico.

<sup>176</sup> Un risultato importante della Quarta Conferenza Mondiale sulla Donna a Beijing nel 1995 fu la Dichiarazione e la piattaforma di azione di Beijing. Questi documenti esprimono il compromesso della comunità internazionale a eliminare gli ostacoli che hanno storicamente limitato la piena partecipazione delle donne nella sfera pubblica e privata. La piattaforma di azione stabilisce tre obiettivi strategici relativi ai diritti umani delle donne: promuovere e proteggere i diritti delle donne tramite la piena implementazione di tutti gli strumenti legali internazionali (specialmente la CEDAW), assicurare l'uguaglianza e la non discriminazione. I governi hanno la responsabilità principale, ma le persone, le organizzazioni e le imprese sono ugualmente indispensabili nella messa in atto di politiche e azioni concrete che migliorino la vita delle donne.

necessità. Nonostante fosse chiara la totale consapevolezza delle donne africane della necessità di far parte dei processi di decisione, non era ugualmente visibile quale sarebbe stata la strada per raggiungere le posizioni apicali nei propri paesi.

Le elezioni realizzate in differenti paesi africani un anno dopo la conferenza di Beijing, costituirono una buona opportunità affinché le donne dessero mostra della forza recentemente acquisita. In Ghana le donne non erano disposte a perdere l'opportunità data dalle libere elezioni del 1996. Tuttavia, al momento della chiusura delle iscrizioni solo 57 donne, per un totale di 780 candidati parlamentari, avevano presentato la propria candidatura, situazione che la Commissione Elettorale Nazionale descrisse come incominciare da una posizione di "potere zero". La sfida in questa tappa della rivendicazione non era più dunque solamente quella di promuovere una maggiore presenza di donne alle elezioni, ma come fare in modo che almeno il 50% delle candidate venisse eletto in Parlamento. Non c'erano donne tra i 103 membri del Parlamento della Prima Repubblica (1960-65). Il Dr. Kwame Nkrumah, Presidente de Ghana in quell'epoca, consapevole del contributo che le donne avevano dato per la lotta per l'indipendenza del paese (1957), si vide costretto ad assegnare loro dieci scanni in Parlamento, con il fine di riempire il vuoto dato dalla loro assenza. Di fatto l'Act del 1959 si configurò come la prima azione positiva atta a ridurre lo squilibrio di genere in Parlamento e rese il Ghana il primo paese post-coloniale a sud del Sahara a utilizzare le quote rosa.

Ma il colpo di Stato del 1966 chiuse improvvisamente alle donne la strada del potere. Dei 140 membri della Seconda Repubblica (1972-1974) solo due erano donne. E nella Terza Repubblica (1979-1981) solo tre, nonostante le elezioni avessero avuto luogo tre anni dopo la Dichiarazione del Decennio della donna delle Nazioni Unite che sottolineava il ruolo chiave delle pari

opportunità per accelerare i processi di sviluppo.

Il ritorno al multipartitismo e alla democrazia nel 1992 dunque, dopo oltre un decennio di governo militare, non ha significato per le donne ghanesi l'ingresso nell'arena politica, al contrario sono state relegate ai margini della partecipazione politica e la loro rappresentanza in Parlamento non è aumentata in modo significativo. Molti ritennero che il lungo governo militare, insieme alle attività del *Movimento delle Donne 31 dicembre*, una delle organizzazioni della rivoluzione, avesse costituito l'impulso sufficiente per prendere d'assalto il Parlamento. Le donne che si erano sentite oppresse ed emarginate videro la fine della dittatura come un'opportunità di prender finalmente parte ai processi decisionali dopo undici anni di regime militare, ma le speranze svanirono nuovamente quando, su un totale di 200 membri in Parlamento, solo sedici furono assegnati a donne. Come si vede chiaramente dalla tabella, in Ghana il tasso di partecipazione politica delle donne è rimasto piuttosto basso a partire dall'indipendenza, passando da un 9.6% nel 1957 a un 8.7% nel 2008, con due picchi isolati nel 1965 di 18.2% e nel 2004, di 10.8%.

Anno	1960	1965	1969	1979	1992	1996	2000	2004	2008
Scanni	104	104	104	140	200	200	200	230	230
Donne	10	19	1	5	16	18	19	25	20
<b>% Totale</b>	9.6 %	18.2	0.7%	3.5%	8%	9%	9.5 %	10.8 %	<b>8.7 %</b>

**Donne elette in Parlamento. Fonte: ABANTU dalla Commissione Elettorale.**

Il secondo tentativo di introdurre azioni positive atte a incrementare la partecipazione femminile nell'arena politica, venne fatto nel 1998, con la stesura delle linee guida per una "*Affirmative Action Policy*". Quest'ultimo tuttavia non ha avuto alcun impatto significativo, in quanto le linee guida non hanno avuto il supporto giuridico necessario per farne rispettare le disposizioni.

Il raggiungimento dell'obiettivo di un'effettiva partecipazione delle donne nel processo decisionale pubblico richiede unità di leadership a differenti livelli governance. Ed è proprio in tal direzione che si muove lo sforzo fatto dalla società civile e in particolare dall'organizzazione femminile Abantu, dal Ministero delle Donne e dei Bambini, insieme ai partiti politici, ai membri del parlamento, e della Commissione Elettorale, dell'accademia e del settore privato per la revisione e l'approvazione dell'"*Affirmative Action Policy*" guidelines.

### **Il progetto**

Nel 2010, l'ong ghanese, ABANTU for Development, che focalizza la sua azione proprio sulle tematiche della *good governance* con focus di genere, ha ricevuto fondi dell'Unione Europea (EU) per mettere in atto un progetto triennale "*Increased Women's Participation and Representation in Politics in Ghana*", all'interno della cornice dello Strumento Europeo per la democrazia e i diritti umani<sup>177</sup>.

L'obiettivo principale è far fronte alle disparità di genere nella rappresentazione politica. In particolare, si propone di raggiungere tre obiettivi specifici:

---

<sup>177</sup> European Instrument for Democracy and Human Right (EIDHR) si propone di supportare iniziative che promuovano la democrazia e i diritti umani, e nello specifico, che promuovano elezioni pacifiche trasparenti e credibili in Ghana e di incrementare la partecipazione delle donne in politica.

1. Esaminare i processi che perpetuano le disuguaglianze strutturali che impediscono l'accesso delle donne agli incarichi di potere
2. Affrontare strategicamente le disuguaglianze di genere al fine di garantire l'effettiva partecipazione delle donne alla vita politica ghanese
3. Sostenere le donne ghanesi candidate alle elezioni del 2012.

Nonostante Abantu sia l'unica controparte del progetto responsabile della direzione strategica, fin dall'inizio sono stati coinvolti nella progettazione diversi attori chiave della società civile e del mondo accademico che fanno parte di una vasta rete che si espande in tutto il territorio nazionale (Women Manifesto Coalition<sup>178</sup>). I subappaltatori così come i singoli punti focali locali forniscono il supporto tecnico necessario per la realizzazione del progetto. Il progetto è stato realizzato prima e durante le ultime elezioni politiche del dicembre 2012 attraverso la creazione di una massa critica attiva consapevole e formata sulle tematiche di genere e le azioni positive (realizzando forum di sensibilizzazione e campagne mediatiche), tramite la formazione tecnica e il supporto di donne leader candidate alle elezioni e infine tramite l'elaborazione di una proposta di legge sulle

---

<sup>178</sup> Il "Women's Manifesto for Ghana" è il manifesto politico redatto *dalle e per* le donne ghanesi per reclamare i propri diritti. Attraverso di esso le organizzazioni delle donne cercano di stilare un'agenda per i policy makers su tematiche quali i diritti alla terra, le discriminazioni e le pratiche culturali, i media e l'empowerment economico. L'inaugurazione del Women's Manifesto nel settembre 2004 ha anche segnato la nascita del Women's Manifesto Coalition (WMC), una coalizione dunque di circa 35 organizzazioni della società civile, che reclamano una maggiore partecipazione delle donne alla vita politica, e monitorano gli sforzi fatti dal governo in tale direzione. La coalizione ha promosso una serie di iniziative legate al Women's Manifesto tra cui una conferenza biennale, assemblee distrettuali e programmi di mentorship per giovani donne nell'educazione terziaria

quote rosa frutto della discussione congiunta di società civile, accademia e partiti politici.

### **Risultati e sostenibilità**

Sulla base della proposta progettuale dunque i risultati attesi sono: L'incremento della capacità tecnica del fare politica delle donne candidate; l'elaborazione di una proposta di legge sulle quote rosa e la relativa discussione in Parlamento; la creazione di una massa critica che supporti le candidate e la proposta di legge sulle quote.

Il progetto parte dal presupposto che la presenza delle donne negli spazi pubblici non sia garanzia di per sé per il miglioramento delle condizioni delle stesse. Non vi è infatti alcuna certezza che una volta al potere si mostrino "gender sensitive" e dunque in grado di trasformare o influenzare la natura dei rapporti di genere all'interno delle istituzioni. Il movimento femminile ghanese è consapevole che ciò è possibile solo attraverso l'implementazione di azioni congiunte e coordinate che prevedano non solo l'applicazione delle quote o di altre azioni positive; è altresì importante puntare sulla creazione di una massa critica di almeno il 30% che parta da un intenso lavoro di networking di società civile, ong, associazionismo, accademia e partiti politici. Non bisogna dimenticare che in Ghana, come in altri paesi africani, il movimento delle donne è sorto in un contesto di fermento sociale. Una delle conseguenze principali dei nuovi movimenti sociali degli ultimi anni è stata dunque la configurazione del femminismo come un soggetto che avanza delle specifiche rivendicazioni secondo un'ottica di genere.

Tale movimento cittadino di donne "dal basso" sollecita una 'riscrittura' e una reinterpretazione dei processi partecipativi. In prima istanza definisce la donna come un soggetto politico. Perciò, si può dire che i

caratteri del femminismo ghanese in quanto strumento di azione dipendono in larga misura dall'elaborazione di un proprio progetto di cittadinanza inclusiva e un esercizio effettivo di essa.

Dall'altro lato è altresì importante che questa massa critica, una volta adeguatamente formata al genere, si faccia non solo portavoce di una reinterpretazione di processi partecipativi e del nuovo soggetto politico "donna", ma si faccia altresì supporto del soggetto politico stesso una volta entrato nelle istituzioni politiche. Nella logica dell'azione collettiva, la definizione degli interessi femminili è condizionata dal tipo di organizzazione dei gruppi di donne, dalla capacità di reclutamento e coesione delle stesse, dalla loro partecipazione alla costruzione d'identità collettive, dall'efficienza dei suoi canali di comunicazione e dalla sua capacità di porre al centro del dibattito pubblico specifiche questioni. La presenza di una massa critica di donne nei processi decisionali è una condizione indispensabile affinché il vincolo tra le rappresentanti e le donne organizzate della società civile si rafforzi e le richieste si traducano in progetti di governo.

Nel corso del monitoraggio<sup>179</sup> il progetto è stato analizzato sulla base dei risultati previsti dalla proposta progettuale e dunque raggiunti, o, in altre parole, sulla base dell'efficacia dell'azione stessa. Per ciò che concerne l'elaborazione di una proposta di legge sulle quote rosa e la relativa discussione in Parlamento, al momento dello studio, un'*affirmative action proposal* era stata elaborata dall'avvocato ed esperta Hilary Gbedemah<sup>180</sup>, approvata dai forum della società civile e in seguito sottoposta alla valutazione del Ministero delle donne e dei bambini, ma era ancora in attesa di approvazione del Parlamento, di fatto l'ostacolo più arduo da superare.

---

<sup>179</sup> Prima settimana di Maggio 2013.

<sup>180</sup> Hilary Gbedemah attualmente è membro della UN-CEDAW.



Il primo risultato previsto, invece, relativo all'incremento della capacità tecnico-politica delle donne candidate, è facilmente verificabile in base al numero di forum (circa 40) che ha avuto luogo durante il progetto e al numero di donne candidate ed elette a seguito delle elezioni del dicembre 2012. Finora, secondo il database di Abantu, il numero di donne elette in parlamento è passato da 18 per un totale di 230 nel 2008 a 29 per un totale di 275 nel 2012. Mentre il numero di donne candidate nelle liste elettorali è passato da 103 nel 2008, a 133 nel 2012. Piccolo ma significativo incremento.

L'indicatore più interessante che riguarda la creazione di una massa critica che supporta le candidate e la proposta di legge sulle quote, è il numero di partecipanti ai forum, più di 1000 persone formate e sensibilizzate nel corso del progetto. Durante le interviste i beneficiari (circa 20) hanno espresso unanimemente l'impatto positivo dell'azione progettuale sulle loro vite in termini di sensibilizzazione di genere e di empowerment.

## **Conclusioni**

### *Network*

La prima conclusione sull'impatto del progetto finanziato dall'UE riguarda l'indubbio successo che radica le sue radici nelle capacità di gestione e di mobilitazione delle risorse umane e risiede nella creazione di un capitale umano e sociale<sup>181</sup> in grado di costruire un gruppo intorno a un'identità (soggetto politico donna ghanese) e a degli obiettivi comuni (maggiore partecipazione politica delle donne e visibilità delle candidate).

---

<sup>181</sup> Vale la pena ricordare che il capitale sociale viene definito da Putnam come «la fiducia, le norme che regolano la convivenza, e tutti gli elementi che migliorano l'efficienza dell'organizzazione sociale», permettendo alle persone di agire collettivamente grazie a un migliore coordinamento delle azioni individuali.

L'aver scelto come subappaltatori delle ONG e delle associazioni locali nelle dieci regioni del paese, è stato una prova delle capacità suddette di mobilitazione, ma anche di una relativa garanzia di continuità, se non delle attività, almeno dell'attivismo. L'impressione è che il processo avviato da questo progetto rappresenti l'inizio di un cambiamento che, qualora adeguatamente supportato, può diventare significativo.

Tuttavia è innegabile che le attività del progetto dipendano strettamente dai fondi dei donatori. In tal senso la maggior parte di esse, quali i forum di sensibilizzazione e di formazione, una volta terminato il progetto senza dubbio subirà un arresto.

#### *Genere e movimento femminile ghanese*

La seconda considerazione invece va oltre gli impatti immediatamente visibili del progetto preso in esame e riguarda quelle trasformazioni latenti di pensiero, costruzione del discorso e nascita di nuove categorie.

La critica fondamentale cui sono tutt'oggi soggette le organizzazioni internazionali è quella, soprattutto da quando è stato introdotto il marketing, di aver creato nuovamente delle immagini stereotipate degli *altri*, in particolare dei beneficiari dei progetti di sviluppo. Secondo Hobsbawm, la conoscenza vera dell'alterità viene occultata e distorta dall'uso strumentale del costruito dei diritti umani fondamentali. Il marketing umanitario sovente ci presenta il Sud come uno spazio vuoto da colmare, popolato di soggetti descritti come vittime, in particolare le donne, e ripropone una morale universale (si pensi ad esempio alla retorica della democrazia da esportare o dei diritti da "insegnare" e via discorrendo) che ripercorre le strade delle ideologie occidentali di potere del passato.

"Sta emergendo una morale globale che tende a produrre più precarietà che sicurezza, nonostante i riferimenti astratti al diritto internazionale e ai diritti dell'uomo

altrettanto astratti. A dispetto di tutti i flussi d'informazione disponibili, la conoscenza dell'Altro è ridotta a stereotipo e la creazione di una morale universale continua a essere un'evidente strategia di potere, una sorta di imperialismo occidentale e più precisamente nord-americano. I riferimenti strumentali ai diritti dell'uomo e la gestione selettiva dell'aiuto umanitario rappresentano i segni evidenti di un imperialismo morale, contro il quale non esiste guerra di liberazione possibile." (1999, p.11)

Vediamo cosa succede nel caso delle donne beneficiarie dei progetti di sviluppo.

Il presupposto analitico del presente lavoro riguarda l'erronea localizzazione strategica della categoria "donne" come un gruppo costituito e coerente, con interessi e desideri identici, indipendentemente dalla classe sociale, etnia, che caratterizza in larga misura il femminismo umanitarista occidentale. L'omogeneità presunta delle donne in quanto gruppo, deriva da universali sociologici: in altre parole, ciò che unisce le donne è il concetto sociologico di oppressione. Ciò che si produce in tale visione è una scissione tra le donne in quanto gruppo costruito discorsivamente e le donne come soggetti attivi della propria storia. Di qui deriva il costruito delle "*donne del terzo mondo*" in quanto gruppo omogeneo privo di potere, vittima di sistemi socio-economici oppressivi.

Dall'altro lato tuttavia è innegabile che la categoria europea "gender" sia ormai di uso piuttosto diffuso anche nell'attivismo femminile africano a partire proprio dalla conferenza di Beijing. Ci interessa invece partire dal presupposto che le identità sono in processo permanente di ri-significazione. Nel caso preso in esame pertanto ciò che è immediatamente visibile è proprio una ri-significazione del concetto, una volta traslato in un contesto altro.

Da un lato vi è un'innegabile appropriazione del

costrutto, nonché un uso strumentale delle categorie gender e partecipazione politica femminile mutuata dalla cooperazione straniera. Dall'altro lato però, la posizione di genere che le intervistate assumono nella sfera pubblica, il discorso ed i significati assegnati, i simboli e le azioni intraprese che usano per identificarsi risultano fondamentali per comprendere l'origine di un processo di politicizzazione in taluni casi ancora allo stadio embrionale, ma incipiente e pressante nelle vite quotidiane delle donne. Sulla base del costrutto delle "donne del terzo mondo" in quanto gruppo omogeneo privo di potere creato dal bando della Commissione Europea, s'incomincia a configurare a sua volta una nuova identità collettiva, un soggetto collettivo – donna ghanese, attivista e politica – basata su una rete sociale e culturale generatasi intorno al progetto, lasciando sorgere nuovi tipi di pratiche e di solidarietà condivise.

È in questo contesto dunque e data la natura controversa della partecipazione politica delle donne in Ghana, che l'affermazione di Claude Ake, secondo la quale "*democracy is never given, it is always taken*" (2000:70) assume dunque un nuovo significato.

### **Bibliografia**

Ake C. (2000), *The Feasibility Of Democracy In Africa*, Dakar, Codresia.

Bastide R. (1975), *Antropologia applicata*, Bollati Boringhieri, Torino 1971, *Anthropologie Appliquée*, Payot, Paris.

Brown, D.L. and D. Ashman (1996), "Participation, Social Capital, and Intersectoral Problem Solving: African and Asian Cases". *World Development*, 24(9): 1467-1479.

Edwards M. and G. Sen (2000), "NGOs, Social Change, and the Transformation of Human Relationships: a 21<sup>st</sup> Century Civic Agenda. *Third World Quarterly*. 21(4): 605-16.

de Sardan O.J.-P. (2008), "Antropologia e sviluppo. Saggi sul cambiamento sociale", Cortina, Milano.

Hours B. 1999, *L'ideologia umanitaria, Lo spettacolo dell'alterità perduta*, collana "Logiche sociali", L'Harmattan Italia.

Narayan Deepa con R. Patel, K. Schafft, A. Rademacher, S. Koch-Schulte (2000), *Voices of the Poor: Can Anyone Hear Us? Voices from 46 Countries*. Washington, DC, World Bank.

Robb C. (1999), *Can the Poor Influence Policy? Participatory Poverty Assessments in the Developing World*. Washington, DC, World Bank.

## **Cap. XVI**

### **Politiche scolastiche e partecipazione democratica. La scuola come pratica democratica**

Tiziana ZAPPATORE

La cittadinanza, scrive Cassano (2004), "è l'invenzione più interessante dell'occidente: essa ha degli uomini un'idea altissima, dal momento che chiede loro di saper governare se stessi, sottraendosi a due opposte derive, quella del totalitarismo, che ne fa dei sudditi, e quella del mercato, che ne fa dei clienti. A queste due forme di eterodirezione essa contrappone la via di una comunità costruita a partire dalla libertà, un equilibrio delicato e prezioso tra i diritti e doveri, attenzione e passione, emozioni e progetti, ambizioni private e pubbliche virtù" (pp. 19-20).

### **La complessità sociale**

La parola cittadinanza è un termine complesso e polisemico, molto ambiguo e storicamente mutato, con significati differenti a seconda delle culture e delle discipline di studio.

Questa complessa connotazione semantica è speculare alla complessità del contesto storico contemporaneo che, con l'accelerazione dei processi di globalizzazione e l'estensione delle nuove tecnologie ha determinato, e continua a determinare, trasformazioni profonde nell'assetto geopolitico mondiale, nei valori culturali e nelle *leggi* dell'economia, nelle forme del sapere e nelle modalità di interazione sociale, nelle istituzioni politiche e nella vita quotidiana degli individui.

Con la globalizzazione, osserva Ceruti (2003), la specie umana, che "è nata come specie *locale*, in un'area geografica particolare, legata a un clima, a condizioni di

vita e a un ecosistema particolare [...] è diventata una specie *planetaria*, unica specie animale in grado di abitare praticamente tutti i tipi di ecosistemi delle terre emerse” (p. 13). Ne deriva una dimensione caleidoscopica della società, che alimenta ansie, paure e insicurezze che fanno emergere esigenti e complesse domande educative, alle quali la scuola, luogo formale di apprendimento e sede di identità e di educazione sociale, è chiamata a rispondere.

Educare alla cittadinanza nel tempo della complessità significa declinarla sul piano della globalità, obbligando a riconsiderare i rapporti tra locale e globale, che non possono più trovare espressione nei termini di una cittadinanza tradizionale (Bocchi & Ceruti, 2004, Elia, 2006, Santelli, 2009). La complessità sociale contemporanea richiede un nuovo esercizio di cittadinanza partecipata e consapevole. “Occorre ripensare la nozione di cittadinanza – osserva Tarozzi (2005) – per porla al centro di nuovi processi formativi all’interno di rinnovate concezioni della governance locale e globale” (p. 168). È, infatti, necessario pensare “i fondamenti per una formazione e un’educazione dell’uomo planetario” (Ceruti, 2003, p. 14) in cui la convivenza “è il segno distintivo della cittadinanza non misurata sul possesso di un documento, ma sulla maturazione del sentimento dell’essere nel mondo come persona umana, dissimile e simile. Dissimile a qualsiasi altra persona culturalmente definita, e simile a qualunque altra persona per dignità umana” (Dalla Torre, 2006, p. 27).

L’esercizio della cittadinanza democratica, per prodursi e diffondersi necessita di uno spazio di sperimentazione in cui ciascuno, attraverso la partecipazione attiva e mediante l’esplorazione diretta della democrazia, possa acquisire conoscenze e abilità tali da consentire la comprensione della realtà, o meglio *delle realtà*, per ipotizzare e mettere in atto, quando

possibile, azioni volte al miglioramento della qualità della vita e orientate al bene comune, a partire da quel contesto privilegiato che è la scuola, luogo per eccellenza di costruzione della cittadinanza e della coesione sociale in cui acquisire gli strumenti per promuovere una riflessione critica sulle dinamiche e sui mutamenti che interessano la società contemporanea e far emergere le categorie per leggere il presente alla ricerca di responsabilità per promuovere un comportamento consapevole da cittadini in una società in trasformazione.

Un'educazione alla cittadinanza che si afferma come educazione volta a liberare la mente da tutto ciò che ci impedisce di "coltivare umanità" direbbe Nussbaum (2006), per formare cittadini in grado di riflettere criticamente, rispettare la differenza degli altri e riconoscersi in una comune umanità.

### **Lo sviluppo del pensiero critico**

Ma all'interno di un contesto geo-politico globale, emergono importanti elementi di problematicità sia sul piano cognitivo che sul piano emotivo, destabilizzanti al punto tale da negare lo sviluppo di un pensiero critico e autocritico ed orientate alla promozione del pensiero unico. Oggi più che mai, si avverte l'importanza di un clima che orienti alla libertà e al pensiero creativo, che proponga alternative all'omologazione indotta da media e mercato che, attraverso una cosciente e pervasiva azione di somministrazione di messaggi visivi e non, nell'illusione, sapientemente prodotta, di lasciarci liberi di pensare, orientano il ragionare nella specifica direzione della cultura dominante.

Già le *Competenze chiave per l'educazione permanente* varate come Raccomandazione dal Parlamento europeo nel dicembre 2006, fra cui le *Competenze chiave di cittadinanza*, avevano chiamato le istituzioni scolastiche e formative alla costruzione di una



“*democrazia cognitiva*: una democrazia che spezzi la spirale antidemocratica del progresso tecnico-scientifico attuale, che emancipi la maggioranza di donne e uomini dall’ignoranza indotta a cui sono stati assoggettati dall’esplosione mediatica, che contribuisca a creare un’attenzione informata e consapevole sui grandi temi che lo sviluppo delle tecnologie della vita e della natura pone oggi al cospetto del mondo” (Bocchi & Ceruti, 2004, p. 147). Ciò esige un approccio più olistico al problema, al fine di individuare i presupposti per interventi educativi, pensando quindi a una dimensione pratica dell’educazione, sulla scorta della lezione di John Dewey, atti a realizzare processi cognitivi, metacognitivi ed emozionali in grado di rispondere alle aspettative del XXI secolo e ai nuovi bisogni del cambiamento sociale del mondo complesso.

Nel campo pedagogico è la formazione della personale comprensione delle cose, la capacità di operare scelte autenticamente personali che qualificano e danno valore ad un percorso educativo all’insegna del protagonismo attivo e responsabile. In tal senso l’educazione alla cittadinanza è *educazione alla politica*, e non vuole promuovere il consenso, ma aiutare a comprendere e a sviluppare personali criteri interpretativi per vivere con autenticità e responsabilità la propria vita. Educazione e politica, dunque, come ambiti esperienziali costitutivi dell’uomo per la sua stessa sopravvivenza e per promuovere e sostenere una capacità di pensare e agire politicamente come soggetti criticamente consapevoli.

La capacità di un pensiero autonomo e responsabile, l’attitudine all’ascolto e al confronto critico e la partecipazione attiva sono l’essenza della democrazia e, quindi, il cuore di un’educazione alla cittadinanza democratica che inviti all’espressione del proprio pensiero e all’impegno comune.

Si ritiene che l’apertura al cambiamento e il

controllo mediante la partecipazione di ciò che succede nella vita sociale e quindi nella politica è la difesa stessa della democrazia e ciò è tanto più facile che avvenga se ciascun membro della comunità sia ben informato e possieda capacità riflessive e argomentative per poter vivere pienamente il suo presente. Ciò significa recuperare la prospettiva socratica dell'aver cura di sé, della propria anima e quindi di educare la vita della mente e di educare al pensare, perché come osserva la Santelli (2009), "nella nostra realtà è purtroppo drammaticamente facile osservare quanto nella maggior parte delle persone la conoscenza sia limitata, fragile. Molto, troppo spesso, usiamo 'scorciatoie cognitive' che possono essere applicate bypassando l'elaborazione approfondita delle informazioni" (p. 13) e che, pertanto, "l'impegno sempre più dichiaratamente avvertito dalla ricerca pedagogica (e non solo) - è - d'investire nella conoscenza: la base da cui avviare il lavoro formativo è la conoscenza, il sapere, premessa per poter perseguire in questo cammino di elaborazione della propria identità e di comprensione dell'altro" (p. 12).

Gli scenari contemporanei evidenziano la necessità di formare le nuove generazioni all'uso consapevole di un pensiero critico, che consenta di stabilire criteri di riferimento, vagliare possibilità di scelta, formulare opzioni cognitive, prendere decisioni in modo autonomo e responsabile, pianificare azioni e comportamenti considerandone le conseguenze.

L'educabilità del pensiero e quindi l'attenzione alle diverse dimensioni del pensiero, "[...] dovrebbe, dunque, costituire un obiettivo primario, perché ciò che deve fare una buona pratica educativa è sviluppare una forma di resistenza a ogni tipo di indottrinamento [...]. L'indottrinamento, che è strumento di affermazione per ogni totalitarismo, introduce la violenza nella sfera politica, dal momento che ha come obiettivo quello di impedire di pensare" (Mortari, 2008, pp. 17-18).

Pensare è essenziale se vogliamo dare una forma etica alla nostra vita, se non vogliamo che siano altri a dare forma alla nostra vita e se non vogliamo perdere la libertà. Non basta la conoscenza per salvaguardarci sul piano della cittadinanza e della politica, ma è necessario il pensare (Massaro, 1989; Morin, 2000; Gardner, 2007).

Un educare al pensare che non si configuri come una nuova disciplina, ma una naturale pratica esperienziale in una classe che diviene *comunità di pensiero*, un luogo dove discutere e dialogare.

Non si può non essere d'accordo con quanti sostengono che è nel concetto di cittadinanza che può trovare concretezza l'incontro tra educazione e politica perché *non essendo una condizione data, per così dire, costitutivamente all'uomo*, ma conquistata e nel contempo politicamente connotata, la cittadinanza "esige un esplicito e consapevole processo educativo mentre si fa presupposto e terreno per l'agire politico" (Mortari, 2008, p. 17) perché ha bisogno di essere affermata, di trovare espressione attraverso la partecipazione alla vita della comunità sociale.

Un'educazione alla cittadinanza che si configuri dunque come un *educare a pensare e ad agire politicamente*, come possibilità di esprimere il proprio diritto/dovere di poter incidere sulla gestione politica della società di appartenenza, come dimensione esistenziale che attraversa tutta l'esperienza, direbbe Hannah Arendt, in una prospettiva non solo territoriale, ma nazionale ed internazionale. Un'educazione alla politica per costruire una nuova e più umana realtà comune, verso saperi e competenze a sostegno di un modo di vivere partecipato e attivo con l'impegno di costruire un ambiente accogliente dove sia riconosciuto uno spazio per tutti e per ciascuno, in vista di un possibile miglioramento della convivenza sociale.

È necessario, pertanto, promuovere adeguate politiche formative per un apprendimento che si traduca

in agire politico, e pertanto, nutrito dell'attività del pensare che implica *l'assunzione di responsabilità* e il *decidersi per l'azione*.

A partire da queste riflessioni è possibile articolare un'ipotesi pedagogica di educazione alla cittadinanza che, nel mantenere una stretta connessione e interazione tra passato, presente e futuro, sia declinata in ambito giuridico, politico, sociale, in una dimensione locale, nazionale e globale, ma anche ambientale, naturale, multimediale e intellettuale.

La riflessione sulla cittadinanza non può, allora, che promuovere una nuova cultura sociale fondata sulla ricerca del bene comune attraverso la partecipazione e l'assunzione di responsabilità da parte di tutti gli attori sociali. Da qui nasce l'attenzione sui luoghi e sui modi in cui la comunità si genera e si evolve: la famiglia, la scuola e la comunità. Spazi di costruzione e di espressione di democrazia.

*I contesti nei quali si concretizza l'istanza della partecipazione e l'esercizio attivo dei diritti: famiglia, scuola e comunità*

La riflessione teorica sulla cittadinanza ha evidenziato alcuni nodi problematici che nello specifico contesto italiano, sono stati individuati nella carenza, nella trattazione educativa italiana del Novecento, di una riflessione puntuale e decisa sull'educazione civica e sulla cittadinanza come elementi fondanti della formazione, sia in ambito scolastico che familiare.

Oggi, di fronte alla crisi di fiducia, di appartenenze, di responsabilità reciproca, si avverte sempre di più il bisogno di investire sulla formazione e sull'educazione della *persona* come risorsa per il nostro presente, ma anche per il nostro futuro.

E se da sempre, la famiglia ha costituito il centro originario di mediazione fra le generazioni e fra individui e società, costituendo l'origine stessa della società, svolgendo un ruolo fondamentale sul piano

dell'educazione alla partecipazione e alla cittadinanza attiva, il luogo principale in cui diffondere questa cultura è la scuola, che, insieme alla famiglia, rappresenta lo spazio principale in cui confrontarsi con il rapporto tra norme e comportamenti reali.

Non è difficile notare come anche la scuola, oggi, abbia progressivamente perso la capacità di comunicare con i suoi destinatari: gli studenti, le famiglie e, in ultima analisi, la società nel suo insieme. Si è passati, infatti, dal periodo della grande fiducia, in cui la scuola si attestava come il principale strumento e garanzia per la promozione dell'uguaglianza sociale, della diffusione della giustizia e della formazione alla democrazia, al periodo attuale, in cui la scuola appare non più adeguata a rispondere ai bisogni di conoscenza che travalicano sempre più la semplice alfabetizzazione strumentale verso lo sviluppo della mente in tutte le sue infinite possibilità (Scurati, 2008, pp. 71-72).

La grande sfiducia nelle istituzioni, la mancanza di modelli di autorità, le difficoltà nei processi di insegnamento-apprendimento che connotano le realtà scolastiche contemporanee, ma anche la presenza di buone pratiche che, quando funzionano producono risultati molto positivi per una educazione alla cittadinanza in termini di fiducia, impegno pubblico e valori civili, pongono la scuola al centro di un complesso e articolato dibattito sul suo ruolo.

A livello non soltanto nazionale ma, anche e soprattutto a livello europeo e comunitario ci si interroga sulla responsabilità della scuola nella costruzione delle competenze necessarie per l'esercizio attivo e consapevole dei diritti di cittadinanza.

In particolare, ci si chiede come la scuola possa contribuire a costruire e sviluppare le competenze (intese come capacità di mobilitare le conoscenze e abilità acquisite per affrontare e provare a risolvere i problemi che la vita quotidiana pone di fronte a ciascun individuo)

individuare come indispensabili per ciascun cittadino. Ciò comporta l'interrogarsi su come la scuola esercita nel suo complesso il proprio compito di istruzione e di educazione, nella consapevolezza che alla costruzione delle competenze di cittadinanza, concorrono non soltanto gli apprendimenti disciplinari, ma anche l'insieme delle esperienze vissute dagli studenti all'interno della scuola e delle classi. Perché, anche se non in maniera esplicita, nella scuola si realizzano meccanismi e processi impliciti, attraverso il cosiddetto curriculum nascosto (comportamenti, dispositivi di tipo organizzativo ecc.) per cui nella pratica si possono insegnare in realtà molte cose e spesso inconsapevolmente.

Ci si potrebbe chiedere, quindi, se la scuola sia ancora, così come prevede la Costituzione Italiana, un luogo privilegiato del pluralismo, della formazione dei cittadini, della costruzione di comunità solidali, del rispetto reciproco e dell'attenzione al *bene comune* (Caselli, 2009).

A partire dalle declinazioni che la normativa scolastica ha dato al tema dell'educazione alla cittadinanza, dall'educazione civica di Aldo Moro al "gelminiano" insegnamento di Cittadinanza e Costituzione, la domanda di fondo è sempre la stessa: *come si apprende?*

Sul versante educativo emerge l'importanza di strumenti transdisciplinari e metacognitivi come il dialogo, il confronto, la capacità di negoziare, che dal punto di vista della dimensione progettuale di una democrazia a misura di studente, devono essere basati sulla promozione concreta a livello educativo-didattico di ambiti di competenze che possano contenerli. In particolare ci si riferisce alle competenze decisionali, alle attività di scelta autonoma che si correlano alle capacità di analisi critica e di giudizio rispetto alla realtà di riferimento, nonché alle capacità di *problem-solving*, in

quanto la politica è il luogo in cui si individuano, si discutono e possibilmente si risolvono i problemi; individuando il dialogo come fondamento di un nuovo concetto di cittadinanza europea<sup>182</sup>.

Nell'ottica dell'educazione alla cittadinanza, si richiede un ripensamento critico della relazione insegnamento/apprendimento, finalizzata a una traduzione operativa di percorsi concretamente percorribili in cui le finalità pedagogiche, non solo dichiarate ma anche praticate, mirino a far interagire la dimensione cognitiva (i saperi) con la dimensione socio-affettiva (atteggiamenti e comportamenti), nell'implementazione di interventi finalizzati alla promozione e progressivo sviluppo di una personalità socialmente sensibile e intellettualmente autonoma.

Ne consegue un importante interrogativo: siamo in grado di promuovere nei ragazzi lo sviluppo delle conoscenze e delle competenze di cittadinanza, la disponibilità non solo *all'esser parte* ma al *prender parte* e quindi le abilità di risoluzione autonoma dei problemi che inevitabilmente si vengano a creare all'interno di qualsiasi gruppo che coopera in vista di un fine comune, prendendo decisioni e affermando il proprio *esserci* nel rispetto dell'Altro? E più in generale, sono effettivamente capacità che vengono promosse all'interno dei nostri curricula scolastici?

A partire dalla considerazione che non è possibile educare alla democrazia semplicemente attraverso lo studio della Costituzione, ed educare ai valori attraverso modalità trasmissive centrate sui contenuti, si sostiene l'idea che essi siano veicolati e appresi attraverso esperienze di partecipazione diretta, che a scuola richiedono chiarezza pedagogica e creatività

---

<sup>182</sup> Cfr. R. Prodi, "Nota", in G.M. Flick, *La globalizzazione dei diritti. Il contributo dell'Europa dal mercato ai valori*, Piemme, Casale Monferrato 2004, p. 11.

metodologica. In questo senso, quello che si fa a scuola non è riducibile ai contenuti, a un sistema di informazioni e nozioni acquisite, ma dobbiamo interrogarci sulle forme e sulle trasformazioni che produce nelle azioni e nelle menti degli studenti, attraverso un'esperienza che è innanzitutto vissuta.

Per educare a questo complesso di concetti, la scuola deve perciò trasformarsi in una comunità educativa, in cui la democrazia diventi una prassi. Una scuola comunità di apprendimento, "laboratorio della democrazia" direbbe Dewey, luogo dove si apprende a vivere.

La partecipazione attiva dei giovani alle decisioni e alle attività a livello locale, regionale, nazionale e sovranazionale è essenziale se si vogliono costruire società più democratiche, solidali e prospere.

Partecipare alla vita politica di una comunità, qualunque essa sia, non implica però unicamente il fatto di votare e presentarsi alle elezioni, per quanto importanti siano tali elementi. Partecipare ed essere un cittadino attivo vuol dire avere i diritti, gli strumenti intellettuali e materiali, il luogo, la possibilità, e, se necessario, sostegno per intervenire nelle decisioni, influenzarle ed impegnarsi in attività e iniziative che possano determinare la costruzione di una società migliore.

Un'educazione alla cittadinanza che voglia realmente promuovere inclusione e partecipazione, non può evitare di confrontarsi con la dimensione culturale del contesto scolastico, sul rapporto tra scuola e famiglia e sull'analisi delle relazioni tra la scuola e il contesto in cui è collocata.

L'attuale momento storico ci induce a riflettere sulla scuola e sulla criticità del suo ruolo come luogo istituzionale del pluralismo e del confronto e di educazione alla cittadinanza, del rispetto dei diritti e della formazione alla responsabilità, luogo decisivo di



apprendimento, ma sempre meno esclusivo, in cui l'apprendere è un processo che riguarda, insieme, la scuola e le comunità.

Il tema della cittadinanza e dei diritti richiama, infatti, la fondamentale relazione tra scuola e territorio che deve instaurarsi poiché il territorio è elemento primario per lo sviluppo dei diritti di cittadinanza.

La scuola di oggi, attraverso l'autonomia scolastica, svolge un ruolo tutt'altro che marginale nella formazione alla cittadinanza attiva, in quanto partner significativo di quella comunità educativa.

Ma oggi ci chiediamo in che tipo di comunità viviamo? E che tipo di comunità vogliamo costruire? Si rischia di essere risucchiati in una comunità "ghetto", "fortezza" arroccate le une contro le altre, come nella prospettiva che fa emergere Bauman (2001), oppure, auspicabilmente ci dobbiamo impegnare nella costruzione di comunità più ampie, più aperte, più inclusive, e non un insieme di differenze, disuguaglianze, multiculturalismi, ma un luogo di integrazione e costruzione di più ampie appartenenze.

Siamo esseri pluri-identitari e l'educazione alla cittadinanza è comunque un'educazione all'appartenenza ed è assolutamente indispensabile costruire strumenti educativi, formativi, di conoscenza che abbiano una dimensione comunitaria. La dimensione politica sostiene la Arendt (1995) "[...] è una necessità inalienabile per la vita umana, sia per la vita del singolo che per quella della società. Poiché l'uomo non è autarchico ma dipende nella sua esistenza dagli altri, deve esservi una cura dell'esistenza che riguarda tutti, e senza la quale non sarebbe possibile convivere" (p. 28), poiché la politica "è l'arte di gestire lo spazio della pluralità in modo che ciascuno possa elaborare con gli altri risoluzioni soddisfacenti sugli affari comuni, è attraverso questo impegno che ogni individuo può trovare le condizioni per realizzare il suo proprio poter essere" (Mortari, 2008, p.

12). La possibilità di esercitare una cittadinanza attiva passa attraverso i saperi e le conoscenze che hanno propri codici e linguaggi specifici che consentono alla persona di comprendere e dialogare con il passato, di osservare e analizzare il presente, di tendere verso un futuro possibile. La scuola, pertanto, dovrebbe caratterizzarsi come ambiente di apprendimento aperto e democratico in cui sia data agli studenti la possibilità di esercitare i propri diritti e doveri di cittadinanza, non in quanto futuri cittadini, ma in quanto già ora cittadini, soggetti di diritti e di doveri.

### **Bibliografia**

Arendt H. (1995). *Che cos'è la politica?*, Edizioni di Comunità, Milano.

Bauman Z. (2001). *Voglia di comunità*, Laterza Bari.

Bocchi G. Ceruti M. (2004), *Educazione e globalizzazione*, R. Cortina, Milano.

Caselli L. (2009), (a cura di) *La scuola bene di tutti*, il Mulino, Bologna.

Cassano F. (2004), *Homo civicus. La ragionevole follia dei beni comuni*, Dedalo, Bari.

Ceruti M. (2003), *Educazione planetaria e complessità umana*, in M. Callari Galli, F. Cambi, M. Ceruti, *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Carocci, Roma.

Dalla Torre G. (2006), *Albordi di convivenza nella società dei talenti*, in S. Chistolini (a cura di), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea. Saggi in onore di Luciano Corradini*, Armando, Roma.

Elia G. (2006) (a cura di), *Le forme dell'educazione*, Laterza, Bari.

Gardner H. (2007), *Cinque chiavi per il futuro*. Feltrinelli, Milano.

Massaro G. (1989), *Per un educare al pensare*. Adriatica, Bari.

Morin E. (2000), *La testa ben fatta*, R. Cortina, Milano.

Mortari L. (2008), *Educare alla cittadinanza partecipata*, Mondadori, Milano.

Nussbaum M. (2006), *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Carocci, Roma.

Prodi R. (2004), "Nota", in G.M. Flick (a cura di) *La globalizzazione dei diritti. Il contributo dell'Europa dal mercato ai valori*, Piemme, Casale Monferrato.

Santelli Beccogato L. (2009), *Educare non è una cosa semplice. Considerazioni e proposte neo-personalistiche*, La Scuola, Brescia.

Scurati C. (2008), Un'educazione di qualità per la società della conoscenza, in G. Malizia, M. Tonini, & L. Valente (a cura di) *Educazione e cittadinanza. Verso un nuovo modello culturale ed educativo*, F. Angeli, Milano.

Tarozzi M. (2005) (a cura di) *Educazione alla cittadinanza. Comunità e diritti*, Guerini, Milano.



