

# Utopía y Praxis Latinoamericana

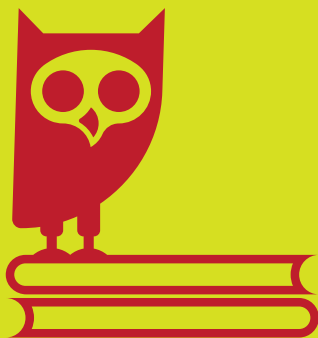
Dep. legal: ppi 201502ZU4650

*Esta publicación científica en formato digital  
es continuidad de la revista impresa*  
ISSN 1315-5216

Depósito legal pp 199602ZU720

## Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social

Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela  
Facultad de Ciencias Económicas y Sociales  
Centro de Estudios Sociológicos y Antropológicos (CESA)



AÑO 20, N°70  
Julio - Septiembre

2 0 1 5





## ARTÍCULOS

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 20, N.º. 70 (JULIO-SEPTIEMBRE), 2015, PP 35-45  
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL  
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA.

# Metapedagogia della politica per il mondo contemporaneo

## *Metapedagogics of Politics in the Contemporary World*

Anita GRAMIGNA  
*Università di Ferrara, Italia.*

### **Resumen**

El papel de la educación es ayudar a construir críticamente los instrumentos –categorías, contenidos y métodos– culturales, conceptuales, existenciales de interpretación del mundo. Para elegir hay que conocer críticamente, como mínimo, las opciones de la elección. No puede haber democracia donde falta conocimiento. La una y el otro pertenecen al mismo orden de cuestiones. Creemos que una hermenéutica pedagógica de la instancia política lleva a particularizar la necesidad ética de una finalidad emancipativa del sujeto y de la colectividad. El elemento fundante de esta relación de sentido es la pólis. Proponemos perfeccionar una teoría de gobierno metapedagógica, que realice –en sentido fenomenológico– el nexo formación-libertad- democracia.

**Palabras clave:** ética; hermenéutica; metapedagogia; metapolítica.

### **Abstract**

The role of education is to help build instruments critically - categories, contents and methods - cultural, conceptual, and existential of interpretation of the world. To choose implies one must, at least, know critically the options of choice. There can be no democracy where there is lack of knowledge. One and the other belong to the same order of questions. We believe that a pedagogical hermeneutics of political authority leads to the individuation of the ethical need for an emancipatory purpose of the subject and the community. The basic element of this relationship of meaning is the polis. We propose to perfect a theory of metapedagogical government that can achieve – in the phenomenological sense – the training-freedom-democracy nexus.

**Keywords:** ethics; hermeneutics; metapedagogics; metapolitics.

## INTRODUZIONE

La nostra ipotesi di partenza postula la possibilità - e forse la necessità - di una epistemologia che accenda una euristica emancipativa nell'incontro-confronto con le emergenze sociali in atto. Il che implica confrontarsi con le processualità relazionali complesse<sup>1</sup> che mantengono in essere i problemi legati alle differenze di ogni tipo, al razzismo, alla devianza sociale, infine, alle varie forme che, nella contemporaneità, l'emarginazione assume.

Il fine mira a valutare se e in quale misura la riflessività pedagogica potesse trarre significativi vantaggi da questo spostamento di prospettiva per ripensare se stessa - la sua teoresi, lo statuto, il vocabolario, i metodi, le prassi ... - a confronto con il *logos* della politica. Si tratta di un'operazione per certi versi sperimentale, di "laboratorio", nel senso che vi attribuisce la scienza applicata, in quanto abbiamo tentato di studiare, ma anche di vivere<sup>2</sup>, le problematiche formative della differenza e di riflettere, da quel particolare punto visuale, intorno agli strumenti concettuali e alle categorie d'indagine della pedagogia, e in particolare di quella pedagogia che chiamiamo sociale.

Un'altra ipotesi di partenza è costituita dalla sostanziale identità fra processo conoscitivo e ricerca. Riteniamo, infatti, che questa nostra investigazione sui paradigmi della formazione nella sua relazione con la teoria di governo della cosa pubblica, in senso ontologico, un cammino di conoscenza che potesse assumere un valore gnoseologico ed esistenziale ad un tempo. Quindi, etico oltre che propriamente politico. Cosa che ha evidenti risvolti sul piano della morale individuale, come dell'etica collettiva e suggerisce la cautela dell'umiltà, sia nella determinazione degli esiti della ricerca, sempre transitori, sia nei procedimenti.

Per quanto riguarda il nostro impianto critico, abbiamo assunto come griglia scientifica di riferimento e punto di partenza, quella teoria della conoscenza che giunge ai suoi esiti più maturi con Morin e che prende avvio dalle riflessioni di Bateson. Pensiamo che la conoscenza si sostanzia di una dimensione *meta*, cioè, che implichi sempre la "conoscenza della conoscenza"<sup>3</sup>. Di conseguenza, la nostra strategia consiste nel legare lo studio dei processi formativi alle dinamiche riflessive, quindi, alla conoscenza critica delle epistemologie personali come di quelle implicite in tanto senso comune e nelle ideologie.

Alla luce di questo sfondo teoretico, abbiamo letto le emergenze sociali come effetti organizzativi, relazionali e processuali del sistema socio-economico sortito dal fenomeno planetario della globalizzazione. Certo, marginalità, povertà e devianza sono sempre esistite e crediamo che la relazionalità processuale di tipo sistemico possa costituire un interessante chiave di lettura anche per problematiche legate al passato, come la storia sociale dell'educazione ci ha efficacemente mostrato<sup>4</sup>. Tuttavia, la diffusione su scala mondiale di un unico sistema di mercato neoliberale ha portato nuove forme di povertà, emarginazione, delinquenza, ha innalzato i tassi di malessere sociale e ampliato le aree colpite dalla miseria. La stagione della complessità, strettamente interrelata con la mondializzazione dell'economia, ha

1 Per processualità relazionali intendiamo processi formativi caratterizzati sia da determinismi che da causalità e quindi segnati da ampi margini di incertezza.

2 Facciamo riferimento ai lunghi anni di confronto con l'America Latina e, in particolare, di lavoro con le Università messicane (a parte l'UNAM, nel Distretto Federale, abbiamo lavorato e collaborato fruttuosamente con operatori e colleghi in Tabasco, a Puebla, nel Michoacan, nel Chiapas). Siamo in contatto con ONLUS che lavorano con i bambini orfani in Brasile e con i ragazzi di strada del Guatemala. Recentemente abbiamo avviato un programma di studio e collaborazione anche con il Brasile e in particolare con lo stato di Goyania. Abbiamo infine trovato utili occasioni di riflessione con colleghi europei e in particolare spagnoli che hanno affrontato, sotto vari punti visuale, il tema della differenza.

3 Cfr. MORIN, E (1994). *Il metodo. Ordine, disordine, organizzazione*, Milano, Feltrinelli.

4 Cfr. SANTONI RUGIU, A (1978). *Storia sociale dell'educazione*. Milano, Principato, e, sempre dello stesso autore; (1994). *Scenari dell'educazione nell'Europa moderna*. Firenze, La Nuova Italia.

ulteriormente posto in evidenza l'efficacia del principio sistemico e organizzativo, che, del resto, rimane un elemento caratterizzante della riflessione sull'educazione.

Per questo motivo, ci è sembrata una sfida interessante ripensare ai paradigmi dell'educazione a partire da quel particolare punto di visuale che è la politica. riteniamo che il procedimento adottato ci aiuti a riflettere sulla nostra appartenenza a quell'ecologia del malessere: come sottolinea Morin, dobbiamo pensarci "in uno stesso spazio mentale"<sup>5</sup>. Useremo il termine ecologia come una delle principali matrici di senso del nostro discorso per la rilevanza che in esso assume il concetto di relazione.

La nozione epistemica di ecologia ci spinge a strutturare il pensiero e gli sguardi in termini di relazione, e coglie nella natura, nell'uomo, nella cultura un'immagine organicistica di reciproche interconnessioni. La relazionalità si pone quindi nella sua primarietà logica e diventa imprescindibile per ogni discorso educativo.

Per quanto riguarda la metodologia, noi pensiamo ad un metodo che si pone come procedimento *della* riflessione e *per la* riflessione, aperto, generativo, plurale, incerto, e, a sua volta, relazionale e processuale, perché in grado di *tras-formarsi* durante il percorso. Cioè di imparare. La strategia che perseguiamo, infatti, mira a sottoporre ad analisi le teorie di riferimento, tenta di rigenerare le ipotesi di partenza, con lo scopo dichiarato di evitare ogni tentazione di certezza e di semplificazione.

E tuttavia, un orizzonte di certezza nella nostra ricerca esiste, ed è costituito dalla passione civile, militante, umanitaria.

Crediamo che il ruolo dell'educazione sia di aiutare i giovani di tutte le età a problematizzare il mondo, ovvero a costruire criticamente gli strumenti – intesi anche come categorie, contenuti e metodi - culturali, concettuali, esistenziali di orientamento, di lettura, di interpretazione del mondo. Non è possibile pensare che possa esserci libertà di scelta, quindi partecipazione democratica, dove non esiste cognizione (consapevolezza profonda) di scelta, o dove tale cognizione risulti incerta e confusa.

Per scegliere occorre, come minimo, conoscere criticamente le opzioni di scelta<sup>6</sup>. Non sapere che esse esistono, equivale a non poter scegliere. Di conseguenza, non può esistere democrazia dove manchi conoscenza. L'una e l'altra appartengono allo stesso ordine di questioni e non sono concepibili isolatamente. Non si può dare, vendere, esportare, imporre ... conoscenza come non si può dare, vendere, esportare, imporre ... la democrazia. Si tratta, infatti, di processualità complesse, relazionali, multifattoriali e multidirezionali che si co-costruiscono nella reciprocità e nell'interazione. Tali processualità non possono prescindere dai soggetti o dalle loro comunità. Possedere informazioni non è più sufficiente, occorre saperle organizzare in mappe di orientamento aperte, per tracciare percorsi di significazione dentro e fra i saperi, i linguaggi, i codici, le strutture, le epistemologie. Non è più sufficiente nemmeno esercitare ed affinare il pensiero astratto, l'intellettualità, il rigore logico. E' importante, ma non basta. Occorre educare al pensiero connettivo, quello che sa far agire contemporaneamente diversi tipi di intelligenza, approcci cognitivi, mappe concettuali, sensibilità, estetiche, consapevolezza etica. Di qui, la necessità di una lettura pedagogica della politica. Sentiamo l'urgenza di una riflessione che sappia cogliere, nel profondo, le implicazioni formative a livello sociale delle politiche scolastiche. Tale riflessione deve saper interpretare il lessico politico per capirne le scelte ideologiche o di convenienza, e prevederne le pericolose sudditanze ... sull'immaginario collettivo, sui modelli comportamentali, sulla mancata coscientizzazione del presente e delle sue delle emergenze.

5 MORIN, E; DIURANA, R & MOTTA, D (2004). *Educare per l'era planetaria*. Roma, Armando, p.44.

6 Ci sempre molto interessante la riflessione che a questo riguardo offre DAHRENDORF, R (2003). *Libertà attiva*. Roma-Bari, Laterza.

Crediamo che un'ermeneutica pedagogica delle istanze politiche ci porti ad individuare, sia nella formazione che nella politica stessa, la necessità etica di una finalità emancipativa del "soggetto-nel-suo-ambiente", come direbbe Bateson, ovvero, degli individui e delle collettività. L'elemento fondante di questa relazione di senso, il segno che traccia un comune orizzonte esistenziale, è la *Pòlis*. È qui che si realizza il fine della formazione, nell'esercizio attivo, critico e democratico della cittadinanza.

La proposta è di affinare una teoria di governo metapedagogica, che individui e realizzi - in senso fenomenologico<sup>7</sup> - il nesso formazione-libertà-democrazia. E che colga, nella realizzazione consapevole e responsabile della libertà dei cittadini, il significato profondo del loro senso civico, della loro formazione e dell'etica. Una "libertà attiva" - come scrive Dahrendorf - partecipata e critica che si può realizzare solo quando le persone e le culture possiedono "chances di vita"<sup>8</sup>.

Tale libertà è il presupposto di qualsiasi innovazione che porti allo sviluppo del benessere sociale, della democrazia, della scienza.

### **LA CONTROVERSA QUESTIONE DELLA LIBERTÀ**

Compito della politica è elaborare le norme che danno alla libertà una forma istituzionale, nella consapevolezza che esse hanno un forte impatto pedagogico sul sociale, che condizionano stili di vita, comportamenti, approcci conoscitivi e modelli di pensiero. Esercitare attivamente la propria libertà, necessità della garanzia di poter crescere, essere ducati, studiare, lavorare, curarsi: la libertà presuppone l'esercizio dei diritti umani. Quando tale esercizio viene negato, sfumano le *chances* di vita e dunque ogni possibilità di libertà attiva. Un'economia che lede il diritto umanitario internazionale è un'economia che nega la libertà.

La libertà attiva presuppone le differenze fra gli uomini e le culture, e tuttavia, coltiva quell'uguaglianza che permette a tutti - anche agli svantaggiati - di esercitarla, di godere di *chances* di vita, ovvero, di partecipare al progresso sociale, economico e politico. Scrive in proposito Dahrendorf: "Si ritorna così alla questione di quale fine debba avere una politica della libertà. La mia risposta è: le massime chances di vita per il massimo numero di persone. Le chances di vita sono anzitutto possibilità di scelta, opzioni. Esse esigono due cose: i diritti alla partecipazione e un'offerta di attività e di beni fra cui scegliere. Gli uomini debbono poter scegliere. Ciò è a prima vista sufficiente: quanto meno, si pongono compiti bastanti per quel che concerne l'estensione dei diritti civili e l'aumento del benessere, ma anche del pluralismo della società. Tuttavia le opzioni da sole non bastano. Le possibilità di scelta debbono avere un senso. Ma ciò avviene solo quando siano inserite in un certo quadro di valori che fornisce dei criteri di valutazione"<sup>9</sup>.

Ed è qui che una riflessione metapolitica della educazione può svolgere un ruolo di coscientizzazione e di concertazione, nel creare gli spazi concettuali e prassici per una discussione intorno ad una gerarchia di valori. Il che significa pensare ad una scuola la cui quotidianità si consuma nell'esercizio formativo in senso politico della cittadinanza attiva e ad una istruzione che aiuti i suoi protagonisti - studenti, docenti, dirigenti - a costruire strumenti di lettura e di orientamento nel reale ma anche a disegnare nuovi scenari di senso del mondo.

Così, pensiamo che, alla luce dei mutamenti in atto e delle emergenze che sollevano, sia indispensabile studiare le prassi formative e le loro epistemologie nel confronto analitico con la dimensione politica ed economica della complessità.

7 Cfr. PORCARELLI, A (2012). *Il mestiere della pedagogia*, Milano, Angeli Editore.

8 Cfr. DAHRENDORF, R (2003). *Op. cit.*

9 *Ibid.*, p. 34.

Da anni, forse da quando ha preso avvio il processo economico della globalizzazione - inizio simbolicamente individuato nel crollo del muro di Berlino e nella perdita di ruolo decisionale degli stati nazionali - assistiamo ad una progressiva rinuncia di autonomia della politica a favore, come afferma Revelli<sup>10</sup>, di un certo tipo di economia, e delle sue istituzioni: W.T.O., Banca mondiale, Fondo monetario, Società multinazionali, ecc...<sup>11</sup>.

Sempre più si parla della disaffezione della gente, dei giovani soprattutto, nei confronti della politica, della scarsa partecipazione persino alle votazioni. Si tratta di fenomeni che segneranno l'evoluzione irreversibile delle grandi democrazie occidentali. Si parla di "fine delle ideologie" e di "crisi della politica".

Alla luce delle argomentazioni sin qui svolte, noi pensiamo che la visione neoliberale sia un'ideologia<sup>12</sup> che, tuttavia, si presenta come ontologia; come costitutiva e strutturale della realtà. Crediamo inoltre che la crisi della politica sia una crisi epistemologica, ossia di senso e di valore, come ha efficacemente argomentato Bertolini<sup>13</sup>.

Quali sono le implicazioni pedagogiche di questa crisi?

La questione epistemologica pone in causa una riflessione sulle strutture eidetiche della politica, ossia su:

- a) la funzione orientativa della teoria di governo;
- b) l'organizzazione delle prassi comunitarie;
- c) la tensione ontologica relazionale che definisce l'essere umano nella sua inalienabile dimensione politica;
- d) la costruzione della conoscenza come processo sociale;
- e) la *pòlis* ed il suo governo come luoghi di tematizzazione dell'educazione per la formazione del cittadino.

La teoria di governo, una dimensione irriducibile della politica, esercita la sua influenza e condiziona le scelte in materia di politiche scolastiche e culturali. Di conseguenza, se essa soggiace a finalità fondative che appartengono ad altri ambiti, tali scelte non potranno che mirare a consolidare le identità, i valori e gli scopi di questi ambiti. Così, la funzione propriamente politica di organizzare le prassi comunitarie per realizzare la democrazia cognitiva – obiettivo che è ad un tempo politico e pedagogico -, può essere scambiato con quello di organizzare le prassi comunitarie per produrre profitto d'impresa: obiettivo propriamente economicistico. Pensiamo che la privatizzazione dell'istruzione rientri nel quadro di questa finalità e che, di conseguenza, non miri ad elevare la produttività formativa, o la qualità dell'istruzione, né, tanto meno, riteniamo possa mirare alla realizzazione di una democrazia cognitiva. La nostra riflessione è tristemente supportata dagli esiti che questo processo ha portato nei paesi in cui si è imposto. Diversamente, una riflessione metapedagogica della teoria di governo, può concorrere ad organizzare le prassi comunitarie secondo progettualità intersoggettive e con finalità formative. Di emancipazione e di liberazione: finalità, ad un tempo, politiche e educative.

Allo stesso modo, se si coglie la realizzazione esistenziale e morale dell'essere umano nell'edificazione della propria ricchezza pecuniaria, la sua dimensione relazionale e squisitamente

10 Cfr. a questo proposito REVELLI, M (2003). *La politica perduta*. Torino, Einaudi.

11 FERRARESE, MR (2000). *Le istituzioni della globalizzazione. Diritto e diritti nella società transnazionale*. Bologna, Il Mulino.

12 Cfr. in merito LATOUCHE, S (1998). *Il mondo ridotto a mercato*. Roma, Edizioni Lavoro.

13 BERTOLINI, P (2003). *Educazione e Politica*. Milano, Cortina, A (2005). *Ad armi pari*. Torino, UTET.

politica risulterà di secondaria importanza, nella determinazione stessa della sua identità. La morale quindi non sarà più colta nella sua qualità sociale e relazionale, bensì nella realizzazione della libertà individuale di agire secondo la propria forza, ovvero, il proprio potere di acquisto, in una sorta di determinismo economicistico decisamente riduttivo rispetto alla complessità e alla globalità delle questioni che chiama in gioco. La libertà, come mera assenza di costrizioni nel nome dell'attività e del profitto individuale, è poca cosa rispetto al benessere sociale, alla democrazia e ad una scuola aperta a tutti. Questa libertà del profitto da perseguire a tutti i costi, impedisce, di fatto, la concretizzazione degli ideali democratici come le continue violazioni del diritto umanitario mostrano. Il suo agire non potrà che essere antisistemico, antiecológico, nel senso che sempre perseguirà obiettivi isolati, ma, ad un tempo, poiché questa è la legge dell'ecologia, avvierà concatenazioni di effetti a lungo raggio e concorrerà a produrre problemi collettivi. Gli esiti di una decisione dipendono tanto dalle intenzioni del o dei soggetti coinvolti, quanto dalle condizioni dell'ambiente nel quale essa si esercita. Questo principio segna il limite di ogni prevedibilità nel mentre che ci allerta sulla necessità della precauzione come della conoscenza del rischio, infine della presa di coscienza degli effetti secondari nella complessa relazione fra il fine ed i mezzi.

La responsabilità formativa della politica è dunque alta, così come lo è la responsabilità politica della pedagogia, in quanto deve aiutare a problematizzare il presente e ad ampliare le cognizioni di scelta. Pena, l'autoreferenzialità di un sapere che si autolegittima senza interrogarsi e senza confrontarsi. Una teoria di governo che si interroga con sensibilità pedagogica lavora per ricostruire le solidarietà, nel rispetto delle differenze, per innescare processi partecipati di libertà.

È quella libertà possibile che induce Foucault<sup>14</sup> a studiare le aporie della storia per scovare quelle "rotture epistemologiche" che Bachelard aveva indicato come matrici dello spirito scientifico<sup>15</sup> e che, nel mentre che sovvertono l'ordine del sapere, scombuscolano il potere, portano a nuove teorie, nuovi modelli, nuove sistematiche, nuovi paradigmi scientifici e gnoseologici. A nostro avviso, la disamina dei meccanismi strutturali della razionalità contemporanea ci deve predisporre all'opportunità di valicarli, se necessario, anche a partire da una critica radicale del presente e delle sue strutture di potere.

Per Foucault, la conoscenza critica e libertaria deve attraversare anche la ragione politica per poter sviluppare l'arte della resistenza consapevole in soggetti liberi e autonomi, capaci di reagire con cognizione di causa alle tecniche di governo del potere. E in grado di inventarne di nuove. O di riscoprirne di antiche.

L'etica erotica dell'antichità insegue educativamente un'austerità che sfocia nell'autorità e nella libertà del soggetto che fa uso con arte del piacere. Ci si educa secondo una "dietetica" nella quale l'eros insegue una ragione pedagogica con il fine di formare giovani padroni del proprio piacere, individui in grado di vivere la dimensione della temperanza, quella dimensione del comportamento, o meglio, quella forma della libertà che individua, nella *techne* degli *aphrodisia*, una funzione *ethopoietica*. È una *techne* precipuamente educativa. Il dominio di sé è, inoltre, una cura del sé, ed implica una tecnologia di costruzione del sé: un discorso-teoria intorno all'educazione che induca il soggetto al sapersi amministrare. Una disciplina pratica che "tenendo conto dei principi generali, guidi l'azione nel suo momento, secondo il suo contesto e in funzione delle sue finalità"<sup>16</sup>. In tal modo, il sapere, veicolato dall'amore, poiché fa dell'individuo un soggetto di conoscenza, gli consente di accedere al vero, ad una verità che lo trascende, che egli non conosce e che lo determina come soggetto etico. L'educazione sigla

14 FOUCAULT, M (1971). *L'ordre du discours*. Paris, Gallimard.

15 BACHELARD, G (1971). *Epistémologie*, a cura di D. Lecourt, Paris, PUF; BACHELARD, G (1977). *La formation de l'esprit scientifique. Contribution a une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris, PUF.

una relazione con la verità attraverso il movimento dell'amore, tale relazione, propriamente formativa, lo porta ad un auto-riconoscimento ontologico che coincide con la conoscenza della verità, la quale è pienamente intellegibile. Così l'individuo dà forma alla propria energia desiderante - all'impazienza della libertà - ponendosi liberamente in rapporto con la verità che lo fonda come essere morale. Si tratta di una verità che esige la conoscenza di contenuti e di metodi; che esige un'arte sapiente<sup>17</sup>.

Questa stessa libertà che trae origine dall'estetica è nella natura della *parresia*, ossia nella volontà di dire la verità con franchezza, in coerenza con le proprie scelte esistenziali, volontà coraggiosa che esalta la democrazia. È qui, a nostro avviso, il nesso più stringente fra educazione e democrazia che il nostro autore svela. Una forma di lotta locale che impone al soggetto etico di costituirsi liberamente, per partecipare alla vita della più grande scoperta politica dell'antichità: "La *parresia* filosofica di Socrate diventa ancora una volta il paradigma di movimento che porta a considerare la verità come la posta in gioco di un processo di costituzione del sé che ha la forma dell'apprendimento e che deve perciò mettere in guardia dall'ignoranza, dalle false opinioni, dagli espedienti della retorica e della sofistica. La stessa qualità etica del coraggio viene ora rivolta alla capacità di realizzare un lavoro su di sé che investe la conoscenza del *logos*, la trasparenza della propria condotta, l'armonia che deve reggere entrambe e la sincerità con la quale bisogna riconoscere la relazione delle proprie azioni con la verità di cui si è responsabili. In questo senso, l'individuo si forma come un soggetto di libertà, dunque un soggetto etico<sup>18</sup>.

Oggi, tale nesso ontologico che fa del soggetto etico il protagonista critico, attivo e libero della sua *polis* deve essere ritessuto sulla trama di una ragione – miope ed economicistica - che ha mostrato, drammaticamente, le sue ferite.

### **UNA METAPEDAGOGIA DELLA POLITICA**

Il fine di una metapedagogia della politica nel contemporaneo è la formazione di una cittadinanza competente.

Il cittadino competente è quello capace:

1. di elaborare una descrizione sempre elastica ma soddisfacente (cioè in grado di fornirgli orientamenti e punti di riferimento) del contemporaneo;
2. una proposizione concettuale dinamica ed ecologica del sistema socioculturale cui appartiene;
3. una dinamica di assimilazione delle esperienze e di accomodamento del sistema ermeneutico di comprensione del suo mondo<sup>19</sup>;
4. una struttura di spiegazione e orientamento del reale che contempli le strategie di una sua revisione;
5. è consapevole delle processualità economiche, sociali e politiche in atto;
6. in sintesi: la capacità di elaborare proposizioni in grado di collocare i fenomeni in un sistema

16 FOUCAULT, M (1984). *L'Usage des Plaisirs. Histoire de la sexualité II*. Paris, Gallimard, (tr.it. di L. Guarino, (1984). *L'uso dei piaceri. Storia della sessualità 2*, Milano, Feltrinelli, p. 67.

17 FOUCAULT, M (1985). *Discourse and Truth. The Problematisation of Parrhesia*, a cura di J. Pearson, Evanston (Ill), Northwestern University Press; Trad., it. (1996). *Discorso e verità nella Grecia antica*. Roma, Donzelli).

18 CATUCCI, S (2008). *Introduzione a Foucault*. Roma-Bari, Laterza. p. 143.

19 Cfr. è evidente l'impronta del modello piagetiano. Cfr., PIAGET, J (2000). *L'epistemologia genetica*, Roma-Bari, Laterza; nello specifico ci sembra interessante il libro di AQUECI, F (2003). *Ordine e Trasformazione. Morale, Mente, Discorso in Jean Piaget*. Acireale-Roma, Bonanno.



di cosmovisione coerente ed elastico, ma alla luce di una gerarchia di valori che salvino la relazione del “soggetto nel suo ambiente”.

Una educazione che si sostanzia di una profonda riflessione politica è la base ineludibile della democrazia cognitiva per i seguenti motivi:

1. decolonizza l'immaginario collettivo dalle icone del consumismo contemporaneo;
2. mira all'autonomia critica da ogni forma di dipendenza e di soggezione da parte delle minoranze;
3. rivendica la piena attuazione del diritto umanitario internazionale;
4. aiuta nella consapevolezza della nostra individuale unità plurale.

La conseguenza dell' imperio di questa economia sulla politica è un'etica pragmatica. Ma, secondo noi, si tratta di un pragmatismo che, come rivela la crisi lacerante che stiamo vivendo, oggi mostra il suo volto meno intelligente. Studiare l'etica contemporanea con animo disincantato, immune dalle nostalgie del passato, significa prendere atto della realtà per piegarla a fini etici senza snaturarla, ovvero: cercando pragmaticamente la felicità, per il semplice motivo che non ne possiamo fare a meno<sup>20</sup>.

Questo implica che l'esercizio della razionalità morale tende a identificare e selezionare i valori utili a conseguire gli scopi che via via si individuano per conseguire frammenti di felicità. Ma questo esercizio del “via, via” può essere miope quando non individua il valore di quell'equilibrio complesso che contempla la felicità nella relazione, ovvero, il bene, nel territorio del sacro.

Tale condotta ispirata all'etica pragmatica della razionalità economicistica può rivelarsi in un agire poco lungimirante perché tutto concentrato sull'io e sul tempo breve e, di conseguenza, può non sapere individuare la trama complessa della vita. Di più, l'agire che mira esclusivamente all'utile, sia pure affermando un utile individuale che, a lungo andare, produrrebbe anche un utile collettivo è poco etico nel senso profondo, ovvero relazionale, che questo termine ha assunto nel corso della nostra riflessione.

Capire le direttrici del nostro tempo è indispensabile per saperci orientare, criticamente, e per cambiarlo. Una metapedagogia della politica o, perché no, una metapolitica della educazione possono aiutarci a percorrere questa strada di coscientizzazione.

Questa è la nostra critica all'imperativo pedagogico che attraversa il mondo cosiddetto ad alta tecnologia e che impedisce una metapolitica dell'educazione: non è più di moda una cultura dell'apprendimento, della conoscenza profonda e problematica. Ci si trova invece sempre più a contatto con un sapere volatile, immediato e veloce. Questo sapere tende a fuggire le strategie, al massimo insegue le tattiche, evita le contestualizzazioni, gli sguardi d'insieme, sceglie soluzioni tecnocratiche, fatica a trovare il tempo e lo spazio per coltivare degli ideali, ha bisogno di valori che siano spendibili nell'immediatezza. La lentezza e la ricorsività della riflessione restano escluse.

Il mercato dei consumi crea ed è creato da questa educazione pervasiva. Da una conoscenza fabbricata per zappers, da un'estetica fluttuante, da un'etica adatta ad una applicazione istantanea e ad esiti momentanei, da rapporti escludenti e da carenze empatiche. Dalla paura dell'abbandono, dell'esclusione, dell'emarginazione che i devianti, i marginali, i poveri ci evocano.

Tutto appare volatile, effimero, transitorio. Questo genera incertezza, fragilità, smarrimento, solitudine. La velocità vertiginosa con cui gli oggetti vengono acquistati e scartati, con cui passano di moda,

20 Cfr. MORTARI, L ed Alii, (2008). *Educare alla cittadinanza partecipata*, Milano Bruno Mondadori.

o vengono superati da nuove meraviglie tecnologiche, induce a formare un inedito stile desiderante: anch'esso improntato ad un'avidità intensa, mutevole, presto esaurita e subito rinnovata, protesa verso altri beni, altre mete, altri piaceri. Impaziente, imperativa, inappagata perché continuamente sollecitata dagli spots, dagli auspici degli economisti, dalle esortazioni dei politici. Sollecitata oscuramente da quello smarrimento angoscioso che l'erosione dei rapporti sociali ha contribuito a generare. Dal disgregarsi del soggetto, dentro di sé, nella sua identità plurale, e dunque, dallo spezzarsi delle sue relazioni di comunità, dalla perdita delle sue radici naturali, biologiche, comunitarie. La pedagogia del consumismo offre risposte semplificate ai bisogni profondi che lei stessa contribuisce ad evocare. Come? Associando gli oggetti del desiderio alla esigenza di riconoscimento, di amore, di bellezza... E poi, spezzando i legami. Ossia, producendo rifiuti per favorire gli acquisti. E creando una massa sempre più abnorme di "scarti umani"<sup>21</sup>.

La pedagogia del consumismo veicolata dalla pubblicità, dai programmi televisivi, dalle retoriche politiche e finanche da una formazione che, nei discorsi di legislatori e formatori, talvolta occhieggia ai linguaggi aziendali e ai contenuti di una professionalizzazione fine a se stessa, non trova fra gli "scarti umani" nessuna possibilità di adesione, fruizione, ascolto. Costoro sono refrattari ad ogni suazione di mercato e, con la loro sola presenza, evocano l'ipotesi sovversiva di una società diversa, di un consumo critico, di un commercio equo. E di una pedagogia solidale.

Sono l'icona educativa di una formazione per forza di cose ribelle, consumata ai margini della società civile e della tollerabilità sociale. Questi esiti non pianificati del progresso economico, sono le vittime collaterali di fenomeni assolutamente "neutrali", ossia percepiti come ontologici e non come frutto di una certa ideologia. Questi fenomeni sono, per esempio, la competitività, la flessibilità, le condizioni di scambio, la domanda di mercato ecc., termini e concetti che segnano uno spazio semantico di inclusione o di esclusione. Crediamo che potrebbe essere interessante pensare ad altri termini e concetti, per esplorare una visuale più ampia ed articolata delle problematiche sociali inerenti ai nodi dell'emarginazione e della devianza. Crediamo che l'ideologia economicistica neoliberale non sia l'unica, e forse nemmeno la più ideonea, a fornire strumenti di lettura del fenomeno in analisi e del mondo in generale.

La riflessione metapolitica dell'educazione che postuliamo non nega l'esistenza della verità, la coglie nella sua ricerca aperta, onesta, riflessiva. Umile. Non rifiuta l'esistenza del disordine, ne coglie le possibilità educative in vista della formazione di un ordine nuovo, migliore, più felice. La metapolitica educativa ne sonda le processualità e le fragilità, non per cedere alla facile tentazione del nichilismo, ma per smascherare le strumentalizzazioni, per denunciare la violenza delle esclusioni che le sue visioni fondamentaliste provocano. La complessità esige una teoresi educativa errante che si coglie come punto di partenza più che di arrivo, che non rifiuta lo smarrimento del nostro tempo, né l'incertezza della riflessione, che sappia cogliere la fecondità del caos in vista di una nuova strategia di pensiero, una rinnovata passionalità critica, di un nuovo sistema perché in situazioni complesse occorre l'atteggiamento strategico di un soggetto. Il pensiero strategico oggi non può che essere un pensiero complesso. Si tratta di un pensiero umile in quanto postula che il reale possa non essere pienamente intelligibile, ma è al contempo esigente, perché mette in discussione l'inamovibilità di qualsiasi modello razionale, e solidale perché accoglie l'estraneo, l'irriducibile e il misterioso". Infine, perché porta alla liberazione e all'emancipazione degli individui e delle loro comunità in quanto promuove, in ciascuno,

21 Cfr. Caritas Italiana Fondazione E. Zancan, (a cura di), (2004). *Vuoti a perdere. Rapporto 2004 su esclusione sociale e cittadinanza incompiuta*, Milano, Feltrinelli; ISTAT, (2003). *Famiglia, abitazioni e sicurezza dei cittadini*, Roma.

strategie di coscientizzazione e di conoscenza. La proposta educativa che avanziamo nel suo dialogo fecondo con la politica, teorizza questo pensiero ed elabora strumenti, tecniche, metodi, situazioni, riflessioni per accogliere le diversità, per combattere le esclusioni, le violenze cieche, le ingiustizie che opprimono, negano, asserviscono. L'emarginazione crea antagonismo e produce sofferenza in quanto recide i legami, spezza le relazioni e sedimenta la struttura sociale, politica ed economica su questi frammenti dolorosi.

## CONCLUSIONI

La riflessione che, da Bateson, si dipana sino a Maturana e Varela, per giungere alle più recenti conclusioni di Morin, di Bocchi, di Ceruti, mette in luce, in maniera sempre più convincente e profonda, la fecondità del principio sistemico anche per la riflessività pedagogica. Così, le emergenze formative del nostro tempo inquieto e drammatico possono essere efficacemente lette come l'esito di una relazionalità dolente fra le parti di un sistema sociale che crea esclusione ed ostacola la democrazia cognitiva, infatti nell'epoca della comunicazione globale e della diffusione planetaria dell'informazione in tempo reale, il diritto alla conoscenza resta in larga parte disatteso anche per chi vive nei Paesi cosiddetti ricchi ed evoluti. Di qui l'urgenza di una rinnovata riflessione etica che principalmente il dialogo fra teoria della cosa pubblica e formazione può favorire. Siamo infatti convinti che sia necessario trovare i criteri comuni per stabilire una gerarchia dei valori in gioco nelle nostre scelte e nei valori che implicano, anche al fine di individuare la gerarchia vera e strutturale dei principi che sottendono le scelte politiche internazionali. Questi spazi dell'etica devono essere liberati da ogni ambiguità, devono essere resi palesi le ideologie sottese, quelle che si presentano come ontologiche, neutrali, dati di fatto, evoluzioni deterministiche della storia. L'opera di diafanizzazione etica è il presupposto di un'autentica libertà di scelta e quindi di opinione, nonché lo spazio privilegiato in cui si può esercitare la cittadinanza attiva. Come? La comunicazione pubblica dovrebbe diventare materia di studio nelle scuole, entrare nei circuiti dell'analisi grammaticale e sintattica, essere smontata e ricostruita, per capirne le norme, le suasioni implicite, i messaggi nascosti. Smontare le costruzioni dei discorsi pubblici, decostruire il modo in cui le idee, i valori e le credenze sono organizzati per destabilizzarne le priorità strutturali. Tale operazione che ci suggerisce la lucidissima analisi di Derrida<sup>22</sup> può mutarsi in progetto educativo, con il fine di far scoprire ai ragazzi le costruzioni concettuali di certe comunicazioni, mettendo in luce l'ordine gerarchico e le opposizioni che reggono le loro strutture e poi sovvertendo il loro ordine, per decostruire e ricostruire il discorso. Solo così possiamo sperare di aiutare i nostri giovani a problematizzare il loro rapporto con il mondo, a confrontarsi con il limite e con il dubbio, infine a rifiutare la rassicurante sensatezza delle opinioni preconfezionate come le certezze del dogmatismo che stanno al cuore dei fondamentalismi. Inoltre, crediamo che potrebbe essere interessante proporre a docenti, educatori e ragazzi una riflessione, di carattere sia storico che geopolitico, su quel nesso fra potere e ordine, che a lungo ha rappresentato la forma della legittimazione politica e che le emergenze della realtà contemporanea hanno messo in discussione.

Nel campo della conoscenza, il problema della generazione del valore comprende e, ad un tempo, trascende le categorie di lettura del mercato globale, perchè si deve misurare con un pensiero complesso e con epistemologie rinnovate. Si deve confrontare con l'irriducibilità del fenomeno, con il caos, con la finitezza dell'astrazione. Generare valore attraverso la conoscenza richiede un sapere strategico, che *impara* nel mentre che costruisce sentieri di significazione fra paradigmi, modelli, culture

22 Cfr. DERRIDA, J (1989). *Margini della filosofia*. Torino, Einaudi, 1997; e dello stesso autore, *La disseminazione*, Milano, Jaca Book.

differenti. Richiede una razionalità che sia in grado di cogliere la produttività e l'efficacia anche nel soggettivo, nell'emotivo, nell'empatia, nell'estetica. Di conseguenza, abbiamo bisogno di una ragione qualitativa che *apprende* nel rapportarsi con le differenze; che interpreta e che rinnova il mondo. L'innovazione alla quale pensiamo richiede una formazione che mira a competenze strategiche, a processi conoscitivi che si dipanano lungo tutto l'arco della vita, ad orizzonti di senso ampi, sensibilità relazionale, coscienza ecologica, a profondità etica. Una formazione che accende percorsi di senso nell'etica della cura perché non distoglie il suo sguardo dagli ultimi della terra<sup>23</sup>, nella responsabilità per la qualità della vita di tutti, nella solidarietà sociale che racchiude il *tèlos* della Pòlis.

23 Cfr. BOFF, L (2000). *Ethos mondiale*, Torino, EGA.



UNIVERSIDAD  
DEL ZULIA

---



Utopía y Praxis  
Latinoamericana

AÑO 20, N° 70

*Esta revista fue editada en formato digital y publicada en  
septiembre de 2015, por el **Fondo Editorial Serbiluz,**  
**Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela***

[www.luz.edu.ve](http://www.luz.edu.ve)  
[www.serbi.luz.edu.ve](http://www.serbi.luz.edu.ve)  
[produccioncientifica.luz.edu.ve](http://produccioncientifica.luz.edu.ve)