DOTTORATO DI RICERCA IN
"TEORIA E RICERCA EDUCATIVA E SOCIALE"
Curriculum
Teoria e Storia della Pedagogia, dell'Educazione e della Letteratura per l'Infanzia

XXXVII CICLO

Pedagogie Comparate, crisi sociale e Pedagogia Clinica

Coordinatore: Chiar.mo Prof. Vincenzo Piccione

Relatrice: Chiar.ma Prof.ssa Giancarla Sola
Correlatore: Chiar.mo Prof. Vincenzo Piccione

Dottoranda: Dott.ssa Ilaria Barbieri

INDICE GENERALE

Introduzione: epistemologia del *tertium comparationis*

1. Orizzonti della ricerca scientifica e pluralismo epistemologico

2. La cornice pedagogica del progetto di ricerca

3. Il terzo elemento del confronto

4. Epistemologia del* tertium comparationis *in Pedagogia

4.1. Pedagogie Comparate, crisi sociale, Pedagogia Clinica

4.1.1. *La crisi sociale come* tertium comparationis *fra Pedagogie Comparate e Pedagogia Clinica*

4.1.2. *Le Pedagogie Comparate come* tertium comparationis *tra crisi sociale e Pedagogia Clinica*

4.1.3. *La Pedagogia Clinica come* tertium comparationis *tra Pedagogie Comparate e crisi sociale*

Ⅰ. Semantiche della crisi sociale

Ⅰ.1. Migrazioni e crisi umanitaria

Ⅰ.1.1. La cornice mondiale della crisi migratoria

Ⅰ.1.1.1. Krasis*: forme e convergenze di una crisi umanitaria*

Ⅰ.1.1.2. Le strutture economiche delle migrazioni

Ⅰ.1.2. Società a una dimensione e pluralismo delle culture

Ⅰ.1.2.1. I muri e la frammentazione sociale del mondo

Ⅰ.1.2.2. Il caso degli Uiguri

Ⅰ.1.3. Dal mondo dell'umano

Ⅰ.1.3.1. L'uomo, il migrante e le politiche dell'accoglienza: il caso italiano

Ⅰ.1.3.2. Il diritto all'umanità

Ⅰ.2. Le forme del terrorismo nella crisi sociale

Ⅰ.2.1. Che cosa è il terrorismo?

Ⅰ.2.1.1. L'ordine del mondo e lo «spirito del terrorismo»

Ⅰ.2.1.2. Le implicanze economiche del terrorismo

Ⅰ.2.1.2.1. Il terrorismo tra tattica e strategia

Ⅰ.2.2. Politiche del terrore e società

Ⅰ.2.2.1. La rete sociale del terrorismo

Ⅰ.2.2.2. La forma fanatica del terrorismo

Ⅰ.2.3. La cifra del terrorismo tra religiosità, nevrosi e fede nel disumano

Ⅰ.2.3.1. La ri-educazione del diverso

Ⅰ.2.3.2. Divergenze: l'educazione alla libertà e alla tolleranza

Ⅰ.3. La crisi sanitaria della società mondiale
Ⅰ.3.1. Il tempo della crisi sanitaria
Ⅰ.3.1.1. Il continuum *della crisi tra guerra e pandemia*
Ⅰ.3.1.2. Pandemia: le ricadute economiche
Ⅰ.3.2. Le società della crisi
Ⅰ.3.2.1. Il virus *e la crisi della scientificità*
Ⅰ.3.2.1.1. *Inter-* e *trans*-disciplinarità: per una svolta scientifica
Ⅰ.3.2.1.2. Ricerca, trasformazione, vita
Ⅰ.3.3. Amplificazioni pandemiche sull'umano
Ⅰ.3.3.1. I media *e la questione pandemica*
Ⅰ.3.3.2. Le conseguenze sul mondo della formazione

Ⅰ.4. Ambiente, clima e crisi sociale
Ⅰ.4.1. La storia dell'uomo nella storia del Pianeta
Ⅰ.4.1.1. Inter-sistematicità e crisi climatico-ambientale
Ⅰ.4.1.2. Clima versus *economia*
Ⅰ.4.2. L'impegno sociale per la crisi climatica
Ⅰ.4.2.1. Crisi climatica: i costi di una guerra
Ⅰ.4.2.2. La ricerca scientifica nel contesto della crisi ambientale
Ⅰ.4.3. Il viaggio esistenziale dell'uomo tra formazione e natura
Ⅰ.4.3.1. La relazione tra uomo-natura
Ⅰ.4.3.2. La natura tra cura, ambiente e de-formazione

Ⅰ.5. L'assetto tecnologico della società in relazione alla crisi
Ⅰ.5.1. L'orientamento dell'esistenza alla luce delle tecnologie
Ⅰ.5.1.1. Tecniche e tecnologie del tessuto sociale
Ⅰ.5.1.1.1. L'interdisciplinarità nelle tecnologie
Ⅰ.5.2. La crisi sociale come paradosso della soggettività umana: la questione tecnologica
Ⅰ.5.2.1. Condizionamento mediatico e disagio sociale
Ⅰ.5.2.2. Il controllo sociale: un aspetto della crisi
Ⅰ.5.3. Il Metaverso della vita?
Ⅰ.5.3.1. Forme nevrotiche della crisi: a proposito delle tecnologie
Ⅰ.5.3.2. La Halbbildung *della modernità tecnologica*

Ⅱ. Introduzione alle Pedagogie Comparate: cognizioni sulla crisi sociale

Ⅱ.1. Sulle Pedagogie Comparate: una scienza pedagogica declinata al plurale
Ⅱ.1.1. Strutture euristiche plurali per il problema della crisi sociale
Ⅱ.1.2. Pedagogie Comparate e culture pedagogiche
Ⅱ.1.2.1. Per una fondazione epistemologica delle Pedagogie Comparate
Ⅱ.1.2.2. Metodologie pedagogico-comparative
Ⅱ.1.2.3. La logica categoriale delle Pedagogie Comparate

Ⅱ.1.3. Originarietà, trasformazione e pluralismo
Ⅱ.1.3.1. Il telos dello studio pedagogico-comparativo

Ⅱ.2. Culture pedagogiche comparate: identità e differenze
Ⅱ.2.1. Architettoniche conoscitive di Pedagogie Comparate
Ⅱ.2.1.1. La cultura pedagogica dei Tupi Kawahib
Ⅱ.2.1.2. Archeologie formative nel mormonismo dell'Idaho
Ⅱ.2.1.3. Incidenze educativo-istruzionali e "sinergia delle culture" in Vietnam
Ⅱ.2.1.4. L'istruzione culturale presso le isole galleggianti del Lago Titicaca
Ⅱ.2.1.5. La cultura disumana di Colonia Dignidad
Ⅱ.2.2. Cultura del dialogo e dialettica delle culture

Ⅱ.3. La cifra dell'umano nelle Pedagogie Comparate
Ⅱ.3.1. Le trame complesse dell'orizzonte conoscitivo umano
Ⅱ.3.2. Anton Wilhelm Amo: la vita di un uomo e le origini del razzismo
Ⅱ.3.3. La crisi sociale tra Pedagogie Comparate e Pedagogia Clinica

Ⅲ. Il problema della deformazione nella crisi sociale: teorie e pratiche pedagogico-cliniche

Ⅲ.1. L'assetto epistemologico della Pedagogia Clinica
Ⅲ.1.1. Prospettive pedagogico-cliniche
Ⅲ.1.2. Lo statuto epistemologico della Pedagogia Clinica
Ⅲ.1.3. De-formazione, dis-educazione, de-istruzione
Ⅲ.1.4. Teleologie pedagogico-cliniche

Ⅲ.2. Teorie e pratiche pedagogico-cliniche
Ⅲ.2.1. La conoscenza pedagogico-clinica tra teoria e prassi
Ⅲ.2.1.1. Logica estensionale e logica polivalente in Pedagogia Clinica
Ⅲ.2.1.2. La rete categoriale quale strumento metodologico pedagogico-clinico
Ⅲ.2.1.3. Semantiche plurali delle reti categoriali
Ⅲ.2.2. La professione pedagogica del Pedagogista Clinico
Ⅲ.3.2.1. Anamnesi, diagnosi, terapia curativa: aspetti ermeneutici
Ⅲ.3.2.2. La relazione educativa come segno: aspetti semiotici
Ⅲ.2.3. Per una cognizione pedagogico-clinica della realtà
Ⅲ.2.1.1. Nevrosi sociale – nevrosi soggettiva

Ⅲ.3. Pedagogia Clinica, crisi sociale e deformazione dell'essere umano
Ⅲ.3.1. Segni patologici pedagogico-clinici nella società contemporanea
Ⅲ.3.1.1. Modelli diseducativi
Ⅲ.3.1.1.1. Alice: i giorni della droga
Ⅲ.3.1.2. Canoni deistruzionali
Ⅲ.3.2. Archeologie formative interiori

Ⅲ.3.2.1. La deformazione e le sue forme
Ⅲ.3.3.2. Indeterminatezza, delicatezza, sensibilità della natura umana
Ⅲ.3.3. Architettoniche della vita e logica dell'ordine
Ⅲ.3.4. Dialettiche categoriali e dialoghi interdisciplinari
Ⅲ.3.4.1. Pedagogie Comparate e Pedagogia Clinica
Ⅲ.3.4.2. Aperture interpretative ed epistemologia del tertium comparationis*: l'esempio della Pedagogia Sociale*

Introduzione
Epistemologia del *tertium comparationis*

1. *Orizzonti della ricerca scientifica e pluralismo epistemologico*

Si è nella Parigi del 1969 quando Michel Foucault pubblica il saggio epistemologico intitolato *L'archéologie du savoir*. Con questo lavoro il filosofo francese propone uno studio sull'articolata struttura del sapere, intesa di là da qualsiasi «schema lineare» (Foucault, 1969: 12) o rigido paradigma che non consenta di interpretarla, invece, alla luce di una fertile *eterogeneità euristica*. L'insieme delle conoscenze prodotte dall'uomo, invero, né può intendersi come abbozzo di informazioni scompaginato, disordinato o disorganico, né si costituisce attraverso un percorso uniforme che risulta privo di *curvature gnoseologiche* e *svolte epistemiche*. Esso è piuttosto simile a un «labirinto» (*ibid*.: 24) ove si aprono «cunicoli» o «strapiombi» (*ibid*.: *l.c*.) conoscitivi: l'esito di continui riassestamenti strutturali a fronte di nuove prospettive della ricerca, delle mescolanze e delle contaminazioni fra i saperi. L'impianto architettonico che l'epistemologo tenta di restituire a proposito di una «totalità culturale» (*ibid*.: 22) – del tutto contrapposta alla «possibilità di totalizzazione» (*ibid*.: 12) della cultura – riguarda quindi l'alternarsi di categorie come quelle di continuità e discontinuità, identità e differenza. Il loro intreccio consegna una serie di «concatenazioni» (*ibid*.: *l.c*.) ininterrotte rispetto a sensi e significati, valori e rilevanze, logiche e linguaggi. Dunque, il processo di costruzione della conoscenza si verifica anche attraverso punti di «discontinuità» (*ibid*.: 9), «limiti», «dislivelli», «scarti», «specificità cronologiche», «forme di persistenza», «possibili tipi di relazione» (*ibid*.: 15). Foucault sottolinea come un'*archeologia* –

dal greco *λόγος* (*logos*), che rimanda al "discorso", al "pensiero", e *ἀρχαῖος* (*archaios*), che significa "antico" – *del sapere*, volta ad accogliere gli innumerevoli significati culturali e posizionamenti valoriali generati dall'uomo, sia anzitutto la somma di stratificazioni, mutamenti, trasformazioni, troncature. Ovvero, sia il precipitato di molteplici «fenomeni di rottura» (*ibid*.: 6), per esempio correlati con *(a)* i fenomeni migratori dei popoli nella storia e le dinamiche interculturali a essi connessi, *(b)* i processi di colonizzazione o le guerre che hanno imposto l'incontro e/o lo scontro tra diverse culture, *(c)* l'introduzione delle tecnologie come strumento per ampliare la possibilità conoscitiva dell'essere umano, *(d)* le questioni che hanno riguardato l'uomo in termini di malattie e problemi ambientali, nonché legate alla sicurezza dei Paesi.

Sicché, «il ricorso ai concetti di discontinuità, di rottura, di soglia, di limite, di serie, di trasformazione pone ad ogni analisi storica non soltanto dei problemi di procedura ma anche dei problemi teorici» (*ibid*.: 29). Questi sono riconducibili alle teorie scientifiche che sottendono l'apertura d'inediti orientamenti della ricerca e al contempo contribuiscono a sistematizzare il sapere da essa prodotto. Viene a instaurarsi una costante circolarità virtuosa fra i processi di costruzione, decostruzione e ricostruzione delle conoscenze. Risulta perciò necessario un continuo riassestamento delle teorie che corroborano la «stenìa gnoseologica» (Sola, 2002: 20) delle scienze a fronte dell'incessante «moltiplicarsi degli strati» conoscitivi, del loro «disarticolarsi» anche rispetto alla «specificità del tempo e delle cronologie loro proprie» (Foucault, 1969: 12). Dinanzi a una simile articolazione plurale, occorre che la teoria scientifica si spinga verso feconde *soglie epistemologiche* (cfr. *ibid*.: 13) o – per dirlo con l'epistemologo Gaston Bachelard – *rotture epistemologiche* (cfr. Bachelard, 1975). Tale è la «condizione *sine qua non* dell'esperienza scientifica» (*ibid*.: 18) orientata a scavare negli interstizi della conoscenza umana e ad annettere nuovi saperi entro quel sistema – o «progetto» – di cui scriveva Foucault. Ciò

avviene a partire da un «mutamento epistemologico» (Foucault, 1969: 17) che tenga conto «del conflitto o dell'opposizione tra struttura e divenire» (*ibid*.: *l.c*.).

L'enciclopedia dei saperi riguarda le «grandi continuità del pensiero», le «massicce e omogenee manifestazioni (…) di una mentalità collettiva», l'«evolversi ostinato di una scienza che si accanisce ad esistere (…) fin dal suo inizio», la «persistenza di una forma, di una disciplina, di una attività teorica» (*ibid*.: 6). Ma anche concerne «l'incidenza delle interruzioni (…) che hanno natura e statuto molto diversi» (*ibid*.: 7). Foucault ricorda invero che «*atti e soglie epistemologiche* (…) interrompono l'indefinito accumulo delle conoscenze, spezzano la loro lenta maturazione e le fanno entrare in un tempo nuovo» (*ibid*.: *l.c*.). Qui sono progressivamente affinate le metodologie conoscitive attraverso differenti «campi di costituzione e di validità», «diverse regole d'uso», «molteplici ambienti teorici» affinché il complesso dei nuclei tematici del sapere sia restituito, appunto, nella sua tramatura plurale. Si genereranno continue angolazioni prospettiche, ulteriori «forme di concatenazione» rispetto ai significati costruiti, nuove «gerarchie d'importanza», differenti «reticoli di determinazioni», numerose «teleologie per una stessa scienza a mano a mano che si modifica il suo presente: di modo che le descrizioni storiche si coordinano necessariamente all'attualità del sapere, si moltiplicano con le sue trasformazioni» (*ibid*.: *l.c*.).

Le pagine che introducono il lavoro dedicato a *Pedagogie Comparate, crisi sociale e Pedagogia Clinica* trattano il tema relativo al *fondamento epistemologico* che interviene al fine di rigorizzare, sistematizzare e problematizzare la ricerca presentata. A questo proposito, va detto che ogni scienza costituisce il proprio studio rispetto a un peculiare impianto epistemologico, senza il quale non potrebbe dirsi tale. L'analisi epistemologica concorre infatti a formalizzare la conoscenza prodotta da una determinata disciplina. Si potrebbe dire che «l'epistemologia è la filosofia (…) di ciascuna scienza» e al contempo «una metateoria della conoscenza» (Sola, 2002: 21). Essa designa quel settore gnoseologico che pone una scienza difronte alla

continua problematizzazione dei suoi saperi garantendone la rigorosità e la distinzione rispetto a un incedere meramente doxastico, giacché «l'opinione *pensa* male; essa non *pensa*: *traduce* bisogni in conoscenze» (Bachelard, 1975: 162). Ora, l'epistemologia invita a interrogarsi «sul valore della conoscenza e della scientificità del sapere» (Sola: 2001: 21), oltreché a occuparsi delle molteplici modalità con cui è dato costruire tale sapere scientifico. Lo stesso concetto di scienza, «declinabile secondo una pluralità di "scientificità"», richiama l'idea di un «pluralismo epistemologico» (*ibid*.: 22) poiché proprio il «pensiero scientifico (…) mette continuamente in gioco la sua stessa organizzazione» (Bachelard, 1975: 133) logica e metodologica al fine di pervenire a uno «scacco totale. Ciò perché uno scacco ha come conseguenza il fatto nuovo e l'idea nuova» (*ibid*.: *l.c*.). Porsi dinanzi allo sconfinato mondo del sapere implica dunque domandarsi a proposito del «problema della conoscenza scientifica» (*ibid*.: 162); definire di volta in volta il «*senso del problema*» (*ibid*.: *l.c*.) significa formulare eventuali risposte rispetto alla domanda che il ricercatore pone. Se «non c'è stata domanda, non può esserci conoscenza scientifica. (…) Niente è dato. Tutto è costruito» (*ibid*.: *l.c*.). Tale è il compito dell'epistemologo-ricercatore: considerare «i fatti come se fossero idee, inserendoli in un sistema di pensieri» (*ibid*.: 164).

Nella storia della cultura scientifica si osservano «differenti indirizzi epistemologici» (Sola, 2002: 23). Tra questi vi sono *(a)* l'epistemologia pragmatista deweyana, volta a rilevare l'elemento della rigorosità scientifica nelle prassi, *(b)* l'epistemologia empirista russelliana, protesa a esaminare la validità delle teorie scientifiche a partire da elementi oggettivamente osservabili, *(c)* l'epistemologia falsificazionista popperiana, la cui impostazione consegna l'idea per la quale una teoria è vera quando può essere "falsificata", *(d)* l'epistemologia evoluzionistica, che prende avvio dagli studi darwiniani, *(e)* l'epistemologia genetica piagetiana, mediante la quale il processo conoscitivo è dato dall'apprendimento per fasi di assimilazione e accomodamento, *(f)* l'epistemologia naturalizzata quineiana, ricondotta allo studio della conoscenza

alla luce del rapporto che s'instaura tra essere umano e ambiente, *(g)* l'epistemologia post-positivistica, innervata per esempio dal pensiero di Thomas Kuhn e di Paul Feyerabend, i quali riflettono sulle teorie scientifiche in relazione a nuovi paradigmi e rifiutano la valenza di un metodo univoco (cfr. *ibid*.: *l.c*.). L'idea foucaultiana rispetto a una possibile *archeologia del sapere* può così essere interpretata anche attraverso tali indirizzi pertinenti all'epistemologia. L'irregolarità del processo conoscitivo di cui parla Michel Foucault genera infatti l'esigenza di pensare il sapere scientifico – mai certo, ovvio o assoluto – secondo molteplici *orientamenti epistemologici*. Ciò implica pure l'esigenza di disporsi allo studio della cultura dell'uomo còlta nella sua declinazione plurale con lo scopo di profilarne un'identità in continua trasformazione. L'obiettivo dell'epistemologia, «impegnata nello strutturare un criterio di scientificità» (*ibid*.: 24), è allora anche quello di *(i)* saper considerare «la cultura scientifica (…) in uno stato di mobilitazione permanente», *(ii)* «sostituire il sapere chiuso e statico con una conoscenza aperta e dinamica», *(iii)* «dialettizzare tutte le variabili sperimentali», *(iv)* «dare (…) alla ragione delle ragioni di evoluzione» (Bachelard, 1975: 165).

2. *La cornice pedagogica del progetto di ricerca*

Occorre a questo punto contestualizzare le argomentazioni fino a qui enucleate in ragione della scienza nella cui cornice epistemica ed epistemologica si costituisce l'intero progetto di ricerca: la Pedagogia Generale. È ormai noto che, quale sistema di saperi umanisticamente fondato, quest'ultima stabilisce al centro dei suoi studi l'*essere umano*, assunto «nella sua interezza, unità, totalità, particolarità, finitezza e irripetibilità» (Gennari, 2006: 70) a prescindere «dal genere, dall'etnia di appartenenza, dalle convinzioni politiche o religiose, dalla sua identità culturale e dal suo orientamento sessuale» (Gennari – Sola, 2016: 18). Dell'uomo tale scienza si

propone di scandagliare gli aspetti correlati con la *formazione*, l'*educazione* e l'*istruzione* (cfr. *ibid*.), ora intrecciando il proprio discorso con la prassi della vita, ora instaurando con le altre scienze (umane o naturali) un dialogo *inter-* e *trans-*disciplinare. Il sentimento interiore dell'umano, l'umanità, l'ideale umanistico (cfr. *ibid*.: *l.c*.) sono i cardini sui quali ruota la costruzione delle conoscenze pedagogiche, che tuttavia avviene non senza un ordine e una disposizione epistemologici. L'*epistemologia pedagogica* concorre invero a precisare un particolare statuto scientifico ma pure guarda alle metodologie plurali con le quali questa scienza interpreta le circostanze esistenziali in cui è coinvolto l'essere umano. L'impianto teorico-epistemologico della Pedagogia permette di sviluppare ricerche e significati a proposito dei problemi che riguardano la formazione, l'educazione e l'istruzione del soggetto a fronte di una «realtà pedagogica» (Gennari-Sola, 2016: 55) che si configura nella plurivocità delle culture e delle storie di vita. L'indagine sull'uomo necessita quindi di essere impostata attraverso una *cognizione plurale* che riconosca, comprenda e affronti (cfr. *ibid*.: 59) i problemi pedagogici anche in rapporto a una «*cognizione epistemologica*» (*ibid*.: *l.c*.) della scienza che li studia. Da tale configurazione si evince l'inscindibile rapporto che s'instaura tra teoria e prassi, da cui un «percorso di ricerca *epistemologicamente rigorizzato*» (*ibid*.: 81) non può prescindere.

Le questioni pedagogiche sono così osservate, pensate e interpretate a partire dalla prassi della vita per giungere poi a essere organizzate all'interno del sistema relativo al sapere pedagogico. Ciò anche avviene alla luce di un costante «controllo critico» (*ibid*.: *l.c*.) a proposito delle teorie generate. Il "dubitare" a proposito delle conoscenze costituite nel tempo – attraverso la categoria della «*sképsis*» – permette di «cogliere ogni aspetto coinvolto nel processo conoscitivo» (*ibid*.: *l.c*.). Vagliando le possibili configurazioni culturali dell'essere umano, le sue conoscenze e le sue problematiche, la «*sképsis epistemologica*» (*ibid*.: 84) consente infatti alla Pedagogia di «consolidare il suo statuto scientifico, fornendo così un contributo operativo anche ai metodi

d'intervento con i quali questa scienza opera nella realtà delle prassi» (*ibid*.: 83). Il tutto è commisurato con l'incessante trasformazione delle conoscenze: «indispensabile elemento pedagogico» (Bachelard, 1975: 203) della «cultura» nei termini di un «progresso scientifico» (*ibid*.: *l.c*.). Pertanto, la lezione foucaultiana circa l'opportunità di analizzare la *cultura* secondo la «formazione pedagogica» delle sue «differenti soglie differenziali» (*ibid*.: 206) – ossia in ragione delle sue infinite potenzialità conoscitive – è qui soppesata nel suo nesso con la dimensione dell'*umano*. Il presente progetto di ricerca introduce la possibilità di pensare la *cultura dell'umano* a fronte di un inedito orizzonte epistemologico con lo scopo di esplorare il *labirinto culturale* all'interno del quale si diramano i plurali orientamenti della conoscenza pedagogica. L'epistemologia sistematizza quest'ultima attraverso un «pluriverso» (Sola, 2002: 11) di indirizzi, tra i quali può pure essere ammessa un'*epistemologia del tertium comparationis*.

3. *Tertium comparationis*

Con l'espressione latina *teritum comparationis* si è soliti indicare "il terzo del confronto": un elemento che accomuna due dimensioni, due problemi, due fattori. Il *tertium comparationis* è còlto quale punto di convergenza, analogia, somiglianza o evidenza. La *terza parte* di una comparazione corrisponde cioè a una qualità condivisa tra due oggetti che vengono correlati. Tale correlazione avviene successivamente a un processo di comprensione/interpretazione da parte del ricercatore che si domanda a proposito di un problema. Ricuperando l'espressione gadameriana relativa alla «fusione di orizzonti (*Horizontverschmelzung*)» (Gadamer, 1960: 771), si potrebbe sostenere che il *tertium* della comparazione – secondo l'interpretazione di due àmbiti, settori, dimensioni, culture o realtà – è generato ogniqualvolta venga costituendosi uno scenario "altro" che contribuisce a una migliore comprensione sia dei due

contesti presi singolarmente sia della relazione instaurantesi fra essi. Così, il "terzo elemento" potrebbe essere inteso anche come la "fusione" di due "orizzonti" derivante da una convergenza, che a sua volta predispone un'ulteriore prospettiva della ricerca. Lo sviluppo di quest'ultima consiste infatti nel «comprendere la problematicità aperta di qualcosa» (*ibid*.: *l.c*.) per il tramite di un continuo intreccio tra domanda e interpretazione.

Nel tentativo di delineare il quadro culturale originario da cui scaturisce la teoria del *tertium comparationis* ci si può riferire agli àmbiti della Retorica e della Poesia, della Logica e della Giurisprudenza. Il "terzo del confronto" è infatti ricondotto all'analogia e alla somiglianza stanti alla base della similitudine, figura retorica che rimanda al "paragone tra due o più termini" e reca la comparazione fra due oggetti in base alla loro "affinità". L'espressione *tertium comparationis* confluisce poi anche nel campo della poesia quando viene utilizzata come elemento di similarità che accompagna due aspetti posti in relazione. Ma pure è còlta alla luce del sillogismo aristotelico, il quale figura un processo logico per cui da un principio generale (o premessa maggiore) e un caso particolare (o premessa minore) è tratta una conclusione (o deduzione). In questo caso, il sillogismo è costruito su un terzo intermediario del confronto. Quest'ultimo corrisponde all'elemento che permette di collegare le due premesse iniziali (se A = B e C = A, allora C = B). Una consimile logica è poi seguita entro il settore disciplinare del Diritto Comparato, laddove il *tertium comparationis* coincide con un termine metodologico che consente di valutare la rilevanza di analogie e differenze nelle situazioni poste a confronto in ragione della medesima *ratio legis*.

Nell'arco temporale compreso tra la fine del 1845 e l'autunno del 1846 vengono redatte da Karl Marx e Friedrich Engels le pagine dedicate a *Die Deutsche Ideologie. Kritik der neuesten deutschen Philosophie in ihren Repräsentanten Feuerbach, B. Bauer und Stirner, und des deutschen Sozialismus in seinen verschiedenen Propheten* (*L'ideologia tedesca. Critica della più recente filosofia tedesca nei suoi rappresentanti Feuerbach, B. Bauer*

e Stirner, e del socialismo tedesco nei suoi vari profeti). All'interno di questo lavoro, pubblicato oltre ottant'anni dopo la sua stesura, si legge che «il denaro» è quel «mezzo di scambio» (Marx-Engels, 1933: 379-380) che caratterizza la relazione instaurantesi tra l'essere umano e la società. Esso può essere inteso come *terzo elemento comparativo* che accomuna le due parti messe a confronto. Quale «facoltà» o «proprietà» atta a far circolare tutti i beni prodotti dai soggetti, il denaro è interpretabile come elemento regolatore del rapporto che si costituisce tra l'uomo e l'altro uomo, ma pure tra l'uomo e l'ambiente sociale in cui vive giacché viene considerato nella sua «potenza obiettiva» (*ibid*.: 380). La «potenza del denaro», che emerge «in maniera lampante nelle crisi finanziarie e pesa sui piccoli borghesi» (*ibid*.: *l.c*.), disciplina lo stile di vita, le mentalità degli uomini, le modalità con cui s'instaurano i legami sociali. In un ambiente incentrato prevalentemente sulle «determinazioni economiche (…) che per l'appunto costituiscono il denaro» (*ibid*.: 380), è bene che l'uomo sia capace di procurarsi la maggior quantità di soldi per meglio partecipare alla vita della società. Pertanto, il denaro è còlto come cardine sul quale ruota l'organizzazione delle società in termini di «lavoro», «produzione», «scambio delle merci» (*ibid*.: *l.c*.). Quando manca liquidità, o non si è in grado di ottenerla, subentra uno stato «crisi» (*ibid*.: *l.c*.) poiché non è ammessa la partecipazione alla vita economica di un contesto sociale. La «crisi si verifica appunto quando non si *può* più pagare con i propri beni, ma si *deve* pagare col denaro» (*ibid*.: 381), che diviene così «merce *universale*» (*ibid*.: *l.c*.), componente indispensabile, requisito senza il quale non è dato instaurare rapporti di scambio. Ma pure il potere ascritto al denaro opera a un livello umano conformando e regolando i rapporti interpersonali. Maggiore è l'accumulo di denaro, più ampia è la rilevanza che si ottiene dai ruoli sociali assunti. Il soggetto diviene un «egoista coerente con se stesso» (*ibid*.: 380) poiché imposta l'intera sua esistenza sulla ricchezza acquisita grazie all'abilità di produrre denaro – quindi, potere – nel minor tempo possibile. La sua «forza», il suo «valore» (*ibid*.: 381) sono decisi in relazione a ciò che possiede nei termini

di somme monetarie. L'uomo, pertanto, si presenta poco attento alle reali necessità della vita. Egli orienta le sue scelte sull'«apparenza che la posizione degli individui di fronte alla potenza del denaro sia cosa che dipenda puramente dalla volontà personale» (*ibid*.: *l.c*.). I due autori tedeschi figurano così uno scenario in cui l'essere umano abita la società strutturandola alla luce dell'«ideologia del *Geld-Gewalt*: il denaro-potere» (Gennari, 2012: 667). È qui tracciata un'idea del *tertium comparationis* attinente al denaro, aspetto comune che si manifesta sia nella relazione tra uomo e «società» sia nel rapporto fra gli «individui» (Marx – Engels, 1933: 381). Il "terzo del confronto" diventa così «un bene essenziale» (*ibid*.: *l.c*.) – non ai fini di una cultura dell'umano – ordinatore della relazione tra le dimensioni comparate.

Ricuperando quanto scrive Michel Foucault nel volume del 1969 sopracitato, ci si può riferire a un ulteriore impiego della teoria relativa al *tertium comparationis*. Nell'argomentare gli aspetti connessi con la conoscenza, Foucault prende in esame alcune «formazioni discorsive» (Foucault, 1969: 207) ponendole in rapporto secondo diverse «architettoniche» del discorso. Il tutto è vòlto ad analizzare «la struttura interna di una teoria» (*ibid*.: *l.c*.). Quest'ultima – come sopra enucleato – è «sempre» còlta nella sua configurazione «plurale»: ossia, «esercita una molteplicità di registri; passa attraverso interstizi e divari; ha il suo campo d'azione proprio dove le unità si sovrappongono, si separano, fissano le loro linee di contorno, si fronteggiano e disegnano tra loro degli spazi bianchi» (*ibid*.: *l.c*.). Se per esempio si confrontano tre campi del sapere (Foucault si riferisce alla «*Grammatica generale*», all'«*Analisi delle ricchezze*» e alla «*Storia naturale*») attraverso una relazione comparativa, risulterà «un certo numero di rapporti descrivibili» (*ibid*.: 208). Ciascuno degli elementi che compone la «triade studiata» (*ibid*.: *l.c*.) può cioè divenire il *tertium comparationis* della relazione che s'instaura tra gli altri due. Va detto in tal senso che «la comparazione è sempre limitata e regionale» (*ibid*.: *l.c*.), ascrivibile a un settore d'indagine che viene specificato dal ricercatore. Entro uno specifico contesto di studio – generato dalla messa a confronto di tre

aspetti del sapere a un livello macro-dimensionale o a un livello micro-dimensionale – si crea dunque un «insieme interdiscorsivo» (*ibid*.: *l.c*.) o una «*configurazione interdiscorsiva*» (*ibid*.: 209) decisa in ragione dell'elemento che, di volta in volta, si trova al centro della comparazione. Lo studioso crea così una «tassonomia», basata «su una caratterizzazione discontinua e su una continuità dell'ordine» (*ibid*.: *l.c*.), per cui sono prodotte plurali teorie che descrivono un particolare assetto della realtà e del sapere. Gli «elementi discorsivi» – come li definisce Foucault – si concatenano in ordini sempre differenti e si dispongono nel discorso secondo l'importanza che il ricercatore gli attribuisce. Si tratta quindi di «mostrare come concetti» apparentemente inconciliabili siano in realtà interpretabili come una nuova fonte di conoscenza. «Non è che uno degli insiemi descrivibili» (*ibid*.: 210), ricorderà Foucault. Ciò poiché si pongono sempre in relazione diversi elementi conoscitivi, rispetto a quelli trascelti in precedenza, così da origininare «nuove interpositività» (*ibid*.: *l.c*.), ossia nuovi significanti. Tali intrecci sono definiti dal ricercatore che decide verso quale direzione euristica orientare il proprio lavoro. Inoltre, il sistema conoscitivo che risulta da una possibile correlazione triadica può essere còlto «simultaneamente in più campi di relazioni in cui non occupa lo stesso posto e non esercita la stessa funzione» (*ibid*.: *l.c*.). Insomma, ciò di cui scrive Michel Foucault assomiglia a «un groviglio» di teorie per il quale «non si possono fissare di colpo i confini e i punti di incontro» (*ibid*.: *l.c*.). L'«analisi comparativa, che non è destinata a ridurre le diversità dei discorsi e a delineare l'unità che li deve totalizzare», è pensata proprio con lo scopo di impiegare «il meccanismo delle analogie e delle differenze» (*ibid*.: 211). Nella comparazione si chiarisce, infatti, come «un'unica nozione (eventualmente designata da un'unica parola) – ossia, il *tertium comparationis* – possa abbracciare due elementi (…) distinti» (*ibid*.: 212) e restituire così isotopie – particolari convergenze tra due concetti o funzioni apparentemente divergenti tra loro –, correlazioni, nessi, corrispondenze, associazioni.

Un altro modo d'intendere il "terzo elemento della comparazione" è suggerito da Umberto Eco all'interno di un breve scritto intitolato *Tertium comparationis*. Il paragrafo dedicato a questo tema è inserito nel volume dedicato a *Dire quasi la stessa cosa. Esperienze di traduzione*, pubblicato per i tipi di Bompiani nel 2003. Qui Eco sostiene che il lavoro del traduttore consiste in un'incessante "negoziazione" «con il fantasma di un autore sovente scomparso, con la presenza invadente del testo fonte, con l'immagine ancora indeterminata del lettore per cui sta traducendo» (Eco, 2003: 345). Si chiede inoltre: «È possibile evitare una nozione di traduzione come negoziazione?» (*ibid*.: *l.c*.). Per farlo «bisognerebbe pensare che si possono volgere gli enunciati espressi in una lingua negli enunciati espressi in un'altra lingua» (*ibid*.: *l.c*.) in maniera esatta, senza che vi siano sfumature semantiche. Un'espressione o una parola tradotte in una lingua altra possono infatti assumere significati non del tutto sovrapponibili giacché talvolta poco corrispondono al senso effettivo proprio della frase originaria o all'idea cui lo scrittore alludeva. Perché «due diversi enunciati possano (…) esprimere *la stessa proposizione*» (*ibid*.: *l.c*.) in modo identico, si dovrebbe «poter esperire quella proposizione (che rimane costante) in una sorta di linguaggio neutro rispetto alle lingue naturali a confronto» (*ibid*.: *l.c*.). Ossia, dovrebbe esistere «un *tertium comparationis*» attraverso il quale si possa «passare dall'espressione di una lingua Alfa a quella di una lingua Beta» stabilendo che entrambe «risultano equivalenti a una proposizione espressa in un metalinguaggio Gamma» (*ibid*.: 347). Tale metalinguaggio risolverebbe il problema relativo al «timore» di non allontanarsi troppo «dal senso del discorso originario» (*ibid*.: *l.c*.). Allora, considerando un testo A, formulato in una lingua Alfa, che deve essere tradotto in un testo B, espresso in una lingua Beta, sarebbe lecito pensare all'esistenza di una lingua Gamma: ossia, il *tertium comparationis* inteso come quella «lingua naturale così flessibile e potente da poter essere detta perfetta tra tutte» (*ibid*.: 348). Eco riporta l'esempio della lingua Aymara, parlata soprattutto nelle zone della Bolivia e del Perù, per

sottolineare la caratteristica di un idioma dall'«immensa flessibilità, capace di una incredibile vitalità neologizzante» (*ibid*.: *l.c*.), nonché basato su di una «logica trivalente» in grado di «esprimere sottigliezze modali che le nostre lingue catturano solo a prezzo di faticose perifrasi» (*ibid*.: *l.c*.). Insomma, il *tertium comparationis* – in questo caso còlto in àmbito linguistico – diviene un dispositivo duttile, plastico, adattabile e soggetto a trasformabilità. Esso garantisce il superamento di una certa fissità del gioco interpretativo ma, al contempo, accorda la possibilità di restituire il senso originario di quanto si vuole esaminare o tradurre.

Il *tertium comparationis* può dunque essere pensato come strumento che consente di *(a)* delineare comunanze e analogie tra due fattori posti a confronto, *(b)* ampliare i perimetri culturali costruendo triadi conoscitive via via differenti, *(c)* utilizzare una «logica trivalente» (*ibid*.: 348) per estendere la struttura del sapere, *(d)* interpretare due oggetti apparentemente dissimili sulla base di un elemento che ne restituisca un eventuale tratto identitario, *(e)* individuare gli effetti e le incidenze risultanti dalla convergenza di due dimensioni inserite in una relazione comparativa. Rispetto a quanto appena enucleato, è forse lecito considerare la tesi per la quale possa esistere un'*epistemologia del tertium comparationis* in Pedagogia. Ciò in quanto, quale ampio sistema di saperi rivolti allo studio dell'essere umano, questa si fonda su plurali orientamenti della ricerca la cui ecletticità potrebbe essere restituita proprio da tale impostazione epistemologica.

4. *Epistemologia del* tertium comparationis *in Pedagogia*

Il profilo epistemico della Pedagogia stabilisce l'esigenza di un impianto epistemologico congruo alla pluralità delle teorie circa la formazione, l'educazione e l'istruzione culturale dell'essere umano (cfr. Gennari – Sola, 2016). Si tratta della necessità di operare *a partire da* e *attraverso un*

dispositivo di ricerca che consenta di addentrarsi nella «*ingens sylva* del discorso pedagogico» (Cambi, 2008: 157) rilevandone la «problematicità complessa» (Granese, 1986, 276). Un'*epistemologia del tertium comparationis*, dunque, accorderebbe l'idea della Pedagogia intesa alla luce di una «scientificità comprensiva e "colta"» (*ibid*.: 277), nell'ottica di una «dilatazione e di un "ingrandimento"» (*ibid*.: 282) dell'*archeologia* dei suoi saperi. L'esistenza di un ulteriore nucleo teorico-epistemologico per questa scienza è infatti pensato con lo scopo di dare adito a una «ricerca multiforme» (Bertin, 1986: 286) all'interno della quale si origina conoscenza a proposito della *cultura dell'umano*.

L'epistemologia del *tertium comparationis* in Pedagogia riflette l'impostazione di un procedimento euristico vòlto a indagare quante più relazioni possano instaurarsi fra conoscenze, discipline, realtà culturali, posizionamenti valoriali, oggetti, aspetti della società e dimensioni proprie dell'umano. Dove si incontrano le differenze? Quale potenziale convergenza si delinea tra quanto è diverso? Quali cognizioni possono generarsi dal confronto tra due scienze? Vi sono possibili nessi identitari fra le storie formative dei soggetti, gli statuti scientifici di due scienze, la vita del soggetto e la scienza che la studia? Gli interrogativi dai quali muove questa ricerca predispongono differenti rapporti comparativi e, di conseguenza, diversi risultati conoscitivi. Ciò è dovuto anche all'elemento che s'inserisce – quale *tertium comparationis* – come possibile punto d'incontro fra le forme di conoscenza pedagogica.

Un simile approccio epistemologico ricorda quanto scrive Benoît B. Mandelbrot, a proposito degli «oggetti frattali» (Mandelbrot, 1975), nel suo saggio *Les objects fractals*. Introducendo l'idea dei *frattali* nel campo della geometria, il matematico polacco sostiene che gli oggetti siano caratterizzati da «forma estremamente irregolare o interrotta» (*ibid*.: 7). Ne viene sottolineata la natura incostante, disomogenea, non uniforme. Si vuole cioè evidenziare come un oggetto sia in realtà il composto di «molte parti distinte, articolate tra loro» (*ibid*.: 17). La «dimensione frattale», dunque, indica «un aspetto di questa (…)

articolazione» (*ibid*.: *l.c*.), specifica una porzione, precisa una dimensione, chiarisce una sezione osservata da un particolare punto di vista. Così, un qualsiasi oggetto produrrà differenti forme visive a seconda del «grado di risoluzione» (*ibid*.: 15) attraverso il quale lo si studia. Prendendo ad esempio un gomitolo (cfr. *ibid*.: *l.c*.), si potrà osservare al contempo – seppur da visuali differenti – un «punto», «una palla tridimensionale», «un insieme di fili», «una colonna» – ovvero, il singolo filo osservato da una vicinanza maggiore –, un composto di «fibre filiformi» (*ibid*.: *l.c*.). Il tutto dipende, appunto, dalla modalità – o grado – con cui ci si appresta a indagare un oggetto nella sua problematicità. Viene quindi «fatto uno sforzo costante per sottolineare tanto la diversità dei soggetti affrontati quanto l'unità introdotta dai frattali» (*ibid*.: 18).

Ora, traslando la teoria mandelbrotiana entro i perimetri scientifici della Pedagogia, e precisamente all'interno dei confini euristici di questa ricerca, si noti che anche un'epistemologia del "terzo elemento comparativo" può essere considerata come quell'impianto che permette di analizzare gli aspetti pedagogici alla luce della loro "frattalità". Con ciò s'intende rimarcare che il *tertium comparationis* pone in evidenza *uno* fra i molti aspetti comuni tra due dimensioni poste a confronto. Né l'unico, né il solo, né lo stesso. Seguendo la logica dell'abduzione peirceiana, l'impostazione del percorso euristico individua ipotesi a fronte di un problema. Si tratta quindi di *(a)* riconoscerlo, *(b)* interpretarlo muovendo dagli innumerevoli e differenti "fili" – o dimensioni – che lo compongono, *(c)* restituirne una possibile identità – in tal senso unitaria – mai del tutto certa o definita. L'epistemologia del *tertium comparationis* contribuisce, da un lato, a mettere in rilievo qualcosa di sconosciuto considerando uno specifico punto di vista e, dall'altro, ad aprire nuovi spazi conoscitivi in ragione degli effetti prodotti dalla particolare osservazione del problema investigato.

Quanto fino a questo momento enucleato s'inserisce nell'eclettico sistema di conoscenze relative all'essere umano: al suo pensiero e al suo discorso, alla sua vita e alla sua libertà, alla sua formazione e alla sua educazione, alla sua istruzione e alla sua cultura, alle sue storie e alle sue

geografie, alla sua interiorità e alla sua esteriorità. Insomma, a proposito di tutte quelle categorie che la Pedagogia Generale ha nel tempo còlto come imprescindibili per il discorso sull'uomo. Nell'ordito dei saperi ascrivibili a questa scienza e a fronte delle molteplici questioni problematiche dinanzi a cui il soggetto è posto in epoca contemporanea, il presente progetto si orienterà secondo alcune direttrici euristiche attraverso le quali sarà possibile interpretare il problema della *crisi sociale*. Oggetto di studio *frattale* composto da innumerevoli forme e dimensioni, il tema della crisi è indagato pedagogicamente sia a partire dall'elemento plurale che lo contraddistingue sia alla luce della sua relazione con la cifra disumana di cui è al contempo causa ed effetto. Entro un'*epistemologia del tertium comparationis* convergono allora le tre dimensioni delle Pedagogie Comparate, della crisi sociale e della Pedagogia Clinica, ciascuna delle quali può essere intesa come "terzo elemento del confronto" rispetto alle altre due.

4.1. Pedagogie Comparate, crisi sociale, Pedagogia Clinica

L'operatività connessa con un'epistemologia del *tertium comparationis* è precisata entro l'insieme di teorie, logiche, metodi e strumenti cui una scienza si riferisce al fine di costruire il suo sapere. Sviluppando propri dispositivi della ricerca, proprie idee o ipotesi d'indagine, proprie metodologie attraverso le quali poter analizzare i problemi della realtà, ciascuna disciplina opera secondo alcuni *paradigmi scientifici* (cfr. Khun, 1962). La Pedagogia, in particolare, considera tra gli altri *(a)* il paradigma ermeneutico – relativo alla scienza che studia i testi e i suoi significati –, *(b)* il paradigma semiotico – riconducibile alla disciplina che studia i segni e i suoi significati –, *(c)* il «paradigma clinico» (Gennari – Sola, 2016: 159) – concernente gli aspetti relativi alla deformazione, alla diseducazione e alla deistruzione culturale (cfr. Sola, 2024). Dinanzi a questioni sempre più complicate e complesse – esito dell'intreccio fra molteplici

dimensioni problematiche –, è bene che la Pedagogia si appropri di ulteriori paradigmi i quali permettano un congruo «sviluppo scientifico» (Khun, 1962: 123) dei suoi saperi. Un'«efficace pedagogia scientifica» (*ibid*.: *l.c.*) dovrà pertanto essere in grado d'interpretare l'essere umano e il mondo affinando, estendendo, articolando, problematizzando, rigorizzando, decostruendo e ricostruendo la conoscenza che produce. Ciò significa pure rintracciare nuove vie euristiche che conducono a ipotesi sulle quali non si è ancóra adeguatamente riflettuto.

Sulla scia di questo discorso, e all'interno dell'«insieme di paradigmi» (*ibid*.: 195) a cui la Pedagogia fa riferimento, può essere menzionato – in ragione di una epistemologia incentrata sulla teoria del *tertium comparationis* – quello che già alla fine degli anni '80 del Novecento Carlo Ginzburg definiva «paradigma indiziario» (Ginzburg, 1986: 158). Comparso nell'«àmbito delle scienze umane» (*ibid*.: *l.c*.) verso la fine dell'Ottocento, ma considerato anche nei settori della medicina, della politica, della filologia, della storia e delle professioni, quest'ultimo è inteso dall'autore come un «modello epistemologico (se si preferisce un paradigma)» (*ibid*.: *l.c*.) attraverso il quale il ricercatore può decifrare gli innumerevoli *indizi* che si manifestano rispetto a un problema. Si tratta di scoprire «tracce di eventi non direttamente esperibili dall'osservatore» (*ibid*.: 167) giacché richiedono, appunto, di essere còlte e indagate con una certa sensibilità interpretativa. Tale è l'«atteggiamento conoscitivo» (*ibid*.: *l.c*.) di colui che considera «forme», «movimenti», «dati», «sottigliezze», «scarti», «episodi minimi» (*ibid*.: 167-181) inerenti a un campo d'indagine sul quale si concentra la ricerca. La «decifrazione di segni di vario genere» (*ibid*.: 169) conduce all'incessante costruzione di teorie pedagogiche circa le questioni relative alle dimensioni dell'umano. Così, per esempio, attraverso il paradigma ginzburghiano si può riconoscere «un'intenzione ostile in un viso che si adombra» (*ibid*.: 181), uno stato tensivo del soggetto dal modo in cui si muove, «dai gesti, dalle occhiate», un messaggio celato nella «viva voce» (*ibid*.: *l.c*.) di qualcuno che sta parlando dinanzi a un pubblico. Trovare indizi vuol dire

sostanzialmente interpretare i codici, ossia i sistemi di regole, attraverso i quali l'essere umano abita il mondo. Ci si potrà così riferire ai linguaggi, agli stili di vita, alle scritture, alle opere artistiche, ai tratti della grafia, alle prosodiche e a tutti quei "sintomi rivelatori" (cfr. *ibid*.: 192) rispetto ai quali si generano agnizioni, abduzioni, interpretazioni e significazioni. La Pedagogia può in tal senso divenire una *disciplina indiziaria* (cfr. *ibid*.: 170) in grado di produrre cognizioni «sull'uomo e sulla società sulla base di sintomi, di indizi: un uomo e una società che sono malati, *in crisi*» (*ibid*.: 192).

Il paradigma preso in esame, definito da Ginzburg anche come «semeiotico» (*ibid*.: 168) – da *semeion* che significa "sintomo"–, è atto ad analizzare la «natura indiziaria» (*ibid*.: 169) del soggetto nonché la «struttura sociale complessa» (*ibid*.: 191) di cui si compone il contesto abitativo dell'uomo. Tale contesto sociale corrisponde talvolta a una «realtà (…) opaca» dove «esistono zone privilegiate – spie, indizi – che consentono di decifrarla» (*ibid*.: *l.c*.). Qui sta il «nocciolo del paradigma indiziario o semeiotico» (*ibid*.: *l.c*.), il quale può concorrere all'ampliamento dell'insieme delle conoscenze sia relative alla formazione, all'educazione e all'istruzione sia concernenti l'àmbito delle culture sociali dell'essere umano. Sicché, il rigore epistemologico di questo paradigma – sostiene Carlo Ginzburg – si precisa in un ineliminabile (e ossimorico) «rigore elastico» (*ibid*.: 192) poiché risulta connesso con l'indeterminatezza della vita e le forme di sapere soggette a continua trasformazione. Alla luce di ciò, «il mestiere del conoscitore» (*ibid*.: *l.c*.) si appresta a essere quello di scavare negli interstizi della conoscenza umana per il tramite della «*firāsa*»: la capacità «di passare in maniera immediata dal noto all'ignoto, sulla base di indizi» (*ibid*.:193).

Ma quale apporto può dare il *paradigma indiziario* all'epistemologia del *tertium comparationis*? Si è detto che la costruzione del *terzo fattore comparativo* consiste nell'individuare un elemento comune a due oggetti confrontati. È chiaro allora come, prima di riuscire a stabilire tale elemento, occorra scandagliare e studiare gli aspetti denotativi e connotativi che

caratterizzano le entità prese in esame. Ciò significa rintracciare gli *indizi*, le *spie*, i *sintomi* che permettono di decodificare, soltanto in un momento successivo, la consimilarità tra le due. L'identificazione del *tertium comparationis* – uno fra i molti possibili – avviene dunque anche grazie alla strumentazione che il modello ginzburghiano fornisce alla Pedagogia. Così, per esempio, si origina il nesso che connette le Pedagogie Comparate, la crisi sociale e la Pedagogia Clinica.

4.1.1. *La crisi sociale come* tertium comparationis *fra Pedagogie Comparate e Pedagogia Clinica*

Le Pedagogie Comparate (cfr. Gennari, 2019) e la Pedagogia Clinica (cfr. Sola, 2008; 2024) sono due scienze pedagogiche che afferiscono epistemologicamente alla Pedagogia Generale. La prima propone un'analisi sull'articolazione plurale che contraddistingue qualsivoglia problema connesso con le *culture pedagogiche dell'umano*. In particolare, tale disciplina svolge uno studio pedagogico-comparativo circa le identità e le differenze sussistenti fra le realtà culturali indagate, ma pure si sofferma sulle criticità problematiche che ciascuna di queste presenta. La seconda scienza pedagogica è invece orientata a soppesare gli stati de-formativi, dis-educativi e de-istruzionali dell'essere umano (cfr. Sola, 2024). Ossia, la Pedagogia Clinica costruisce un percorso di ricerca incentrato sul singolo e finalizzato alla risoluzione – qualora sia possibile – di uno stato di crisi, esistenziale ed esistentivo. Con ciò si vuole indicare «il progressivo acutizzarsi di una condizione di deformazione soggettiva» (Sola, 2008: 36) in cui versa quell'uomo che non riesce più a pensarsi in modo autentico e libero.

Interpretando l'epoca contemporanea attraverso "lenti pedagogiche" risulta chiaro come le dimensioni dell'*umano*, dell'*umanità* e dell'*umanesimo* siano ormai quasi del tutto dimenticate. In un tempo in cui la «crisi delle visioni

umanistiche del mondo e dello stesso “umanesimo” (inteso come principio che pone l’uomo al centro della ricerca culturale, senza perciò cadere nell’antropocentrismo) ha fatto spostare quell’attenzione verso altri epicentri» (Gennari, 2016: 16), occorre ripensare, sia da una prospettiva pedagogico-comparativa – nella sua declinazione al plurale – sia da un punto di vista pedagogico-clinico, a una *cultura dell’umano*. Attraverso quest’ultima si potrebbe *(a)* ribaltare la visione per la quale ciò che è diverso risulta come qualcosa di cui si ha paura, *(b)* scardinare l’incessante uso della violenza tra l’uomo e l’altro uomo, *(c)* riflettere su di un modo di “fare scienza” poco attento al benessere e alla cura dei soggetti, *(d)* respingere l’idea della natura come qualcosa di totalmente esterno ed estraneo all’umanità, *(e)* rifiutare l’uso delle tecnologie come strumento atto a sostituire il libero pensiero del soggetto. Fra le altre, tali sono le questioni che occorre studiare all’interno di una ricerca orientata ad ampliare gli orizzonti conoscitivi riguardanti l’essere umano e la sua identità antropologica, biologica, intellettuale, emotiva, affettiva, cognitiva, sociale, corporea, sessuale, morale, estetica, religiosa (cfr. *ibid*.: 18), ma anzitutto formativa, educativa e istruzionale. Difronte a tale pluralità di istanze problematiche, la Pedagogia Clinica non può non considerare il tema di una *crisi* interna all’uomo riscontrantesi poi anche a un livello sociale. Si tratta infatti di esaminare le tematiche relative a una *crisi sociale* che si configura, attraverso le sue forme plurali, all’interno dei molteplici contesti culturali in cui l’uomo vive. Da qui si manifesta la possibilità d’intendere la crisi in àmbito sociale quale *tertium comparationis* tra Pedagogia Clinica e Pedagogie Comparate.

4.1.2. *Le Pedagogie Comparate come* tertium comparationis *tra crisi sociale e Pedagogia Clinica*

La crisi sociale è indagata rispetto a una molteplicità di forme e aspetti tali per cui si può parlare di *semantiche della crisi sociale*. Le implicanze della

crisi si manifestano secondo differenti prospettive ascrivibili *(i)* alle migrazioni e alla crisi umanitaria che ne deriva, dalla frammentazione sociale del mondo, dagli introiti economici, dalle politiche dell'accoglienza; *(ii)* alle forme del terrorismo come espressione di una profonda intolleranza fra le culture, anzitutto religiose; *(iii)* a una crisi sanitaria mondiale che ha interrotto i normali ritmi di vita e ha provocato la morte di milioni di soggetti, ma ha pure messo in evidenza la necessità di una cooperazione *inter-* e *trans*-disciplinare tra le scienze; *(iv)* a una crisi climatico-ambientale che pone in rilievo l'imprescindibile relazione sussistente tra essere umano e natura; *(v)* al condizionamento messo in atto dai *media* e dalla tecnologia, che escludono l'eventualità di soppesare l'esistenza del singolo se non alla luce di un'impostazione meramente tecnologica della società.

Anche le architettoniche euristiche proprie della Pedagogia Clinica richiedono di essere còlte secondo plurali prospettive. Ciò in quanto il malessere de-formativo, dis-educativo e de-istruzionale (cfr. Sola, 2024) si manifesta in base alla specificità delle inclinazioni formative, educative e istruzionali proprie di ogni essere umano. Viene pertanto a delinearsi una «costellazione categoriale» (Sola, 2008: 66) mediante cui il pedagogista clinico costruisce una particolare «rete categoriale» (*ibid*.: 71) sulla base del problema che deve risolvere. Teorie e prassi pedagogico-cliniche si sostanziano di un elemento di pluralità secondo il quale si può parlare di un opportuno dialogo *inter-* e *trans*-disciplinare tra questa scienza pedagogica e le altre scienze (umane e naturali). Ma pure è dato soppesare tale dimensione plurale nei termini di un «intervento pedagogico-clinico» che «si serve di articolate strutture categoriali per sviluppare la propria (…) indagine» (*ibid*.: 66). Ciò anche in ragione della *natura plurale* propria del genere umano.

Così, a fronte della relazione che mette a confronto questi due poli del discorso, le Pedagogie Comparate possono essere intese come plausibile *tertium comparationis* con lo scopo di cogliere un elemento comune nel pluralismo che denota sia la crisi sociale sia la ricerca pedagogico-clinica.

4.1.3. *La Pedagogia Clinica come* tertium comparationis *tra Pedagogie Comparate e crisi sociale*

Considerando ora il rapporto eventualmente generantesi fra Pedagogie Comparate e crisi sociale, si potrebbe sostenere che il nucleo tematico di tale relazione sia costituito da alcune delle categorie proprie della Pedagogia Clinica.

La ricerca pedagogico-comparativa – come introdotto in precedenza – si sofferma sulle *culture pedagogiche*. Con ciò s'intendono sottolineare gli àmbiti formativi, educativi e istruzionali che riguardano le diverse culture all'interno delle quali l'essere umano vive. Senonché, a fronte dello studio di Pedagogie Comparate, si evince un profondo iato creatosi nel tempo fra le culture stesse. Si tratta di una spaccatura che è stata l'esito, in alcuni casi, di politiche colonialiste e imperialiste o, in alcuni altri, di vere e proprie *culture del disumano*. È cioè venuta a mancare una *cultura del dialogo* e una *dialettica fra le culture*. Proprio quell'elemento plurale su cui si costituiscono – o dovrebbero costituirsi – la vita e la cultura dell'essere umano è stato denigrato, infangato, sminuito, svilito, offuscato e occultato. Le differenze si appiattiscono su un'univoca mentalità. Il mondo dell'ulteriorità si tramuta in una forzata identità sociale che non lascia libere le culture dell'uomo di esprimere le proprie peculiarità.

Il problema della crisi sociale richiama la biunivoca connessione che sussiste tra *esteriorità* e *interiorità*. Nel mondo della vita si è sopraffatti dagli effetti di un «nichilismo moderno» (Gennari, 2002: 128) il quale «sembra impedire all'uomo di riflettere sulla sua vita, di assaporarne la naturalità, di viverne armoniosamente l'essenza unitaria captata nell'unicità degli attimi che lo trasformano» (*ibid*.: *l.c*.). Il soggetto appare così cristallizzato nella sua crisi interiore, alla quale tenta di sopravvivere. L'essenza formativa «profonda

dell'uomo subisce la narcosi di un lavoro intriso di tecnica e tecnologia», risulta «minacciata dalle ideologie, dai dogmatismi», è relegata all'interno di «nicchie» (*ibid*.: *l.c*.) sempre più ristrette che impediscono la libertà. La crisi sociale è, dunque, l'esito di una crisi dell'uomo umano, privato delle circostanze che ne garantirebbero l'armonico percorso formativo-educativo-istruzionale.

In questo caso, le due parti del confronto s'incontrano nei perimetri euristici propri della Pedagogia Clinica, scienza che propone di coadiuvare il soggetto durante quel percorso volto a un autentico ascolto della propria interiorità formativa. Ciò al fine di rendersi nuovamente capace di curarsi del proprio ben-essere e del proprio pensiero. Lo s-catenamento del soggetto da uno stato di crisi consentirebbe poi anche una rieducazione all'ascolto dell'umanità che è nell'uomo e, dunque, all'umano esistente in ciascuna cultura.

I.

Semantiche della crisi sociale

Ⅰ.1. Migrazioni e crisi umanitaria

Ⅰ.1.1. La cornice mondiale della crisi migratoria

In un saggio del 1965 intitolato *The myth of the framework*, Karl Raimund Popper chiarisce la teoria dedicata al «mito della cornice» (Popper, 1994: 57). La tesi ivi presentata conduce a forte critica il "mito", appunto, per il quale non v'è possibilità d'intesa fra "cornici" differenti. Queste sono relative, secondo il filosofo, a «un insieme di assunzioni di base o princìpi fondamentali» (*ibid*.: 59) – còlti alla luce di determinate culture, mentalità o stili di pensiero – e restituite all'interno di specifici àmbiti sociali, storici, economici e politici. Si potrebbe dire con Popper che ogni uomo detiene e abita una particolare «cornice *intellettuale*» (*ibid*.: 59), culturale e soggettiva.

La concezione popperiana relativa alla cornice, tuttavia, contrariamente al mito che la definisce, ammette la possibilità dell'accordo, del dialogo e dell'incontro, i quali rimandano sia a una «fecondità» (*ibid*.: 59) di *Weltanschauungen* differenti – data dalla dialettica tra l'uomo e l'altro uomo – sia a un'architettura della conoscenza universale. Quest'ultima è infatti connessa con un «disaccordo» (*ibid*.: 58) di fondo, che consente il «progredire del sapere» (*ibid*.: *l. c*.) e conduce «alla discussione, al ragionamento e alla reciproca critica» (*ibid*.: *l.c*.). Sostanzialmente, per Popper, il mito della cornice – e dei suoi confinamenti – conduce alla «morte della conoscenza» (*ibid*.: *l.c*.) poiché preclude agli uomini la possibilità di una mutua comprensione, seppur considerata nell'insieme di opinioni contrastanti. «Una discussione tra persone che si riferiscono a cornici ampiamente diverse può essere estremamente

fertile» (*ibid*.: 60). Su tali premesse l'autore orienta la sua tesi verso l'ipotesi *(i)* di una possibile convergenza tra punti di vista differenti; *(ii)* del rispetto reciproco delle opinioni; *(iii)* della libertà di espressione del proprio pensiero critico e della sua altrettanto libera manifestazione. L'occasione del confronto muove *da* e *verso* una pluriforme impostazione gnoseologica che consente di accogliere ciò che diverge da ogni forma di determinismo. Sono quindi le dissonanze a guidare la ricerca delle assonanze, poiché «quanto più nuove sono le risposte che i partecipanti sono indotti a cercare e quanto più essi sono scossi nelle loro opinioni, tanto più, dopo la discussione, vedranno le cose diversamente da prima» (*ibid*.: *l.c*.).

Alla tesi appena introdotta è sottesa la costruzione della conoscenza: sia a proposito della realtà oggettiva e delle sue innumerevoli forme sia in relazione ai diversi angoli di parallasse con cui il soggetto guarda il mondo. L'uomo può volgersi con attenzione costante verso la propria formazione, la propria educazione, la propria istruzione e al contempo essere capace di porsi all'ascolto degli stili formativi, educativi e istruzionali dell'altro essere umano con lo scopo di poter scardinare eventuali dogmatismi ideologici e ostacolare la creazione di pregiudizi culturali. Ma quanto è davvero sostenibile la tesi popperiana di un dialogo proficuo e costruttivo tra «cornici differenti» (*ibid*.: *l.c*.)?

Considerando la tramatura complessa di cui si compone la crisi sociale sopra introdotta, e a proposito della possibilità o dell'impossibilità d'incontro tra molteplici cornici culturali, la presente analisi curva la sua riflessione entro le dinamiche della crisi migratoria contemporanea. Ciò al fine di ricuperarne le interconnessioni che si costituiscono con i temi del razzismo diffuso, celebranti l'intolleranza come generale declino di ogni forma di pluralismo (cfr. Marcuse, 1964: 6). Considerata nella relazione esistente tra la sfera *sociale* – ossia relazionale – e la dimensione *umana* – quindi soggettiva –, la questione della crisi si sviluppa rispetto all'incapacità dell'uomo di accogliere quanto esiste di diverso rispetto alla propria visione del mondo.

Le forme plurali della conoscenza e della cultura vengono eliminate dalle mentalità dell'umano nel momento in cui alle poetiche dell'incontro si contrappongono le logiche dello scontro. Nell'eco di queste ultime si profila uno dei più gravi aspetti della crisi migratoria. Basti pensare allo scenario prospettato dai combattimenti che hanno sconvolto il territorio ucraino nel primo trimestre del 2022. La geopolitica delle migrazioni si riconfigura anche alla luce di tale combattimento, che, solo dopo pochi giorni dal suo inizio, conta milioni di sfollati. La dimensione della crisi, qui, si dà pure nella tragedia della morte. Nell'incedere della lotta perdono la vita centinaia e centinaia di uomini, ucraini e russi. La pace tra le Nazioni appare un'altra volta distante, ancor più allontanata dai combattimenti, dai vantaggi economici e di potere. In tal senso, la complessa situazione provocata dal conflitto si annette ai già presenti fenomeni migratori del mondo, anch'essi interessati da un numero cospicuo di vittime. I molteplici naufragi dei "barconi" diretti verso l'Europa ne sono un esempio. Rischiando la propria vita i migranti si spingono oltreconfine attraversando perimetri trans-continentali e inter-nazionali (cfr. Gennari, 2012: 601). L'esodo – definitivo o temporaneo – di ingenti masse di popolazione avviene a causa delle circostanze problematiche in cui versano i Paesi da cui hanno origine tali spostamenti. Oltre alla sopra citata circostanza della guerra, le conseguenze connesse con le migrazioni sono date *(i)* dagli imperialismi nazionalisti; *(ii)* dalla povertà e dall'assenza di condizioni sufficienti a provvedere alla sopravvivenza; *(iii)* da malattie, carestie, epidemie che colpiscono i popoli dove manca un'organizzazione sanitaria consistente ed efficace; *(iv)* dalla speranza di rintracciare opportunità di lavoro migliori; *(v)* dal dominio, dallo sfruttamento e dalla corruzione degli Stati più potenti nei confronti di quelli meno abbienti.

Nella più ampia cornice mondiale, caratterizzata dai suoi disarmonici lineamenti, si dispongono le molteplici cornici popperiane, che divengono «barriere e persino prigioni» (Popper, 1994: 91), facendo del *Mith of the framework* una realtà concreta. Sta all'uomo opporsi a tali confini e al loro mito cosicché possa cogliere «l'opportunità di scoprire le sue insospettate catene, di

romperle e perciò di trascendere se stesso» rendendosi di nuovo capace di dialogare umanamente «con chi proviene da un mondo diverso, da un'altra cornice» (*ibid*.: 80).

I.1.1.1. Krasis*: forme e convergenze di una crisi umanitaria*

L'idea di una crisi umanitaria evoca la necessità di una riflessione a proposito delle possibili semantiche relative al concetto centrale di questa trattazione. Dal verbo greco *krino* – il cui significato riconduce al distinguere e al separare –, la *krisis* richiama, a una prima interpretazione etimologica, la condizione della "rottura". «L'analisi morfologica» (Gennari, 2001: 361) della *crisi* «restituisce un universo frastagliato» (*ibid*.: *l.c*.) di elementi, giacché essa si determina anche in ragione della sua «*krasis*» (Gennari 2012: 665). Si determina, allora, non solamente una rottura, ma pure una «mescolanza di tutti i fattori (costituivi ed endemici) di crisi coinvolti in un unico ed enorme vortice crasico» (*ibid*.: *l.c*.). All'interno delle dinamiche migratorie si ravvisano le forme di una *krisis* nella cui crasicità si configurano le trame di motivi molteplici. L'intreccio fra i vari fattori va districato alla luce *(a)* degli spostamenti di milioni di esseri umani; *(b)* dei differenti contesti storico-geografici coinvolti; *(c)* delle implicazioni con i diritti – e i doveri – dell'umano nei confronti dell'umanità.

Dai dati del Dipartimento per gli Affari Economici e Sociali delle Nazioni Unite (UNDESA – *United Nations Department of Economic and Social Affairs*) del 2020 è reso noto il numero di migranti nel mondo: ovvero, duecentottantuno milioni di esseri umani che abbandonano il proprio territorio per spostarsi in altri Paesi, anzitutto europei. L'Europa, infatti, ne conta – ancora oggi – il numero più alto, stimato intorno a ottantasette milioni di uomini. A questi, tuttavia, vanno aggiunti i rifugiati, i profughi e i richiedenti asilo che nell'ultimo biennio hanno reclamano il diritto di essere accolti nei territori dell'Unione. Nondimeno, gli

assetti geopolitici del primo trimestre del 2022 vanno considerati al fine di restituire un quadro del tutto attuale di una crisi che, determinata da migrazioni trans-continentali, si prospetta come una generale crisi umanitaria.

La crisi migratoria è altresì il risultato di *(i)* politiche del respingimento o dell'aggressione; *(ii)* nazionalismi votati all'esclusione di quanto potrebbe minare l'equilibrio economico e culturale, nonché sociale, di un Paese; *(iii)* contrapposizioni tra Nazioni con interessi (economici e geopolitici) differenti e discordanti. Ne è prova il caso della violenta occupazione di Kabul, da parte del popolo talebano, nell'agosto del 2021, e la conseguente evacuazione di centinaia di persone ammassate all'entrata dell'aeroporto della capitale afghana. Sono poi migliaia le persone bloccate al confine tra Bielorussia e Polonia. Oggetto di respingimenti violenti da parte delle forze di polizia, i tentativi di passaggio illegale oltre la frontiera si traducono in omicidi, scarsamente resi noti a causa del divieto per la stampa e per le organizzazioni non governative di essere presenti nelle zone di confine. Le tensioni migratorie sono infatti strettamente connesse con l'informazione da parte dei *media*, anch'essi coinvolti nel tornaconto di una politica dei privilegi e dei vantaggi. Ad arginare un'ulteriore possibile forma della crisi migratoria, poi, sono i capitali concessi al fine di contenere i quasi quattro milioni di siriani tenuti al di là dei confini europei. Anche le politiche nazionali giocano quindi una partita a scapito dell'essere umano. Pur di ottenere denaro per il suo viaggio verso l'altro Paese, poi, il migrante vende se stesso alle piccole organizzazioni criminali, le quali dirigono impietosi traffici di organi diffusi al mercato mondiale. Il guadagno che ne deriva varia a seconda del territorio: in Turchia il compenso arriva a diecimila dollari, in Iraq non supera i mille. V'è da domandarsi quali valori umani – in termini di tutela e di rispetto dei diritti – stiano alla base di tali accordi, quando la violenza è, ancóra una volta, il comune denominatore del dialogo – opportunistico e ipocrita – tra i vari governi. Talvolta, l'incitamento alla contrapposizione e all'ostilità verso l'altro uomo è anche l'effetto di una propaganda politica mirata a distogliere l'attenzione sulle reali cause

economiche dell'instabilità di un Paese, per orientarla, invece, sul "nemico" rifugiato e richiedente asilo.

La *krisis* migratoria deve attendere gli ultimi giorni del mese di febbraio 2022 – quando il primo missile russo viene lanciato sul territorio ucraino – per vedere l'apoteosi della sua forma. Trascorsi trenta giorni dall'inizio dello scontro, il numero dei profughi sale a quattro milioni. Alla cronaca è affidato il compito dell'aggiornamento costante sulla cifra delle vittime, seppur nella nebulosità di una guerra che svela – ma al contempo nasconde – i suoi morti sotto le macerie. E mentre gli attacchi bellicosi continuano, la lotta per la sopravvivenza si fa ancóra più ardua. Oltre al clima invernale, scarseggiano i viveri, mancano acqua potabile e luce. L'odissea della fuga si programma con ogni mezzo. Colonne interminabili di automobili, su cui, nella maggior parte dei casi, compare la scritta дітей (bambini), si riversano nelle strade per scappare da Mariupol' o da Kharkiv. Alla stazione di Kiev una bolgia di persone si ammassa per prendere il primo treno in partenza. La priorità di un posto è per donne e bambini. Questi sono talvolta affidati ad altre madri – riuscite nell'impresa di ottenere un posto sul convoglio –, nella speranza che quel treno li porti lontano da una disumana realtà. Alcuni bimbi viaggiano invece da soli senza i loro genitori, con un numero di telefono scritto sul dorso della mano da contattare una volta arrivati a destinazione. L'UNICEF – il Fondo delle Nazioni Unite per l'Infanzia – segnala la presenza di migliaia di minorenni tra i milioni di profughi. Intanto, si scorgono dai finestrini di auto e treni o dalle finestre delle case i funghi di fuoco delle esplosioni.

La crisi è nella crisi stessa. Non solamente intesa come "rottura" con le proprie origini ma anche contemplata nello squarcio decisivo della relazione tra l'uomo e l'altro uomo, essa è determinata da una spaccatura profonda. Il distanziamento tra le Nazioni, i popoli e i governi viene creandosi a causa di un mancato fondamento nella cultura dell'umanità. Per tale motivo la crisi migratoria, con le sue dissimili forme, s'inserisce all'interno della più ampia crisi umanitaria. Quest'ultima, è noto, si rinviene quando la vita di intere popolazioni

è messa in pericolo a causa di calamità naturali o di catastrofi artificiali. Scegliendo di contribuire al disfacimento del dialogo con l'altro da sé, l'uomo concorre allo sviluppo di quella voragine all'interno della quale egli stesso risulta ingabbiato. La crisi umanitaria del mondo contemporaneo, allora, non può che essere ricondotta a una crisi del fondamento dell'umano. Il singolo risulta estraneo a se stesso (cfr. Kristeva: 1988): all'uomo che è umanamente. Diviene estraneo *a sé* nel momento in cui vede nell'altro soggetto un nemico da combattere o su cui prevalere. Costruendo il suo nemico (cfr. Eco, 2011) – appartenente a una "cornice culturale" diversa dalla propria – l'uomo incapace d'instaurare un dialogo fecondo si erige a nemico di se stesso. Il «detestamento» (Kristeva, 1988: 16), dunque, oltre a riflettersi nel mondo come il segno di una dichiarata intolleranza razzista nei confronti di quanto è "straniero", s'incardina in un'atroce contrapposizione politica marcata da interessi economici. La convergenza risultante da tutti questi fattori è data da «un odio» (*ibid*.: *l.c*.) disumano, costante e difficile da scardinare.

I.1.1.2. Le strutture economiche delle migrazioni

La crisi migratoria contemporanea è strettamente connessa con i divari provocati dal capitale economico. Essa, infatti, risulta condizionata dal mercato mondiale e dal denaro quale causa principale delle forme di povertà (cfr. Gallino, 2011: 115). La dilatazione provocata dalla spaccatura economica si misura in un cospicuo accrescimento della ricchezza e della prosperità, da un lato, e della miseria e delle privazioni, dall'altro. Tale separazione conduce a una consistente «pressione migratoria» (*ibid*.: 116) che dal Sud del mondo si dirige verso i Paesi abbienti dell'Europa (tra gli altri) (cfr. *ibid*.: *l.c*.). Da una parte si schierano le superpotenze tecnologiche ed economiche che governano le realtà dei paesi sviluppati; dall'altra aumentano gli immensi agglomerati di

popolazioni sottosviluppate, il cui stile di vita oscilla tra il pessimo e il mediocre (cfr. *ibid*.: 33). Dagli *standards* internazionali per misurare lo stato di povertà del mondo, in particolare tramite l'*International Poverty Line* (IPL), si può ricavare il quadro generale rispetto alla situazione critica in cui vivono milioni di persone. In termini monetari, la soglia minima al di sotto della quale si vive in condizione di indigenza estrema è fissata a 1,90$ al giorno. Secondo i dati riportati dalla Banca Mondiale (BM) dell'anno 2020, i soggetti che rientrano in tale gruppo sarebbero stimati tra i 119 milioni e i 124 milioni. Dal 2020 in poi, l'aumento della povertà risulterebbe anche in relazione alla fascia fissata per 3,20$ al giorno (che considera un incremento di 228 milioni di soggetti) e a quella stabilita per 5,50$ al giorno (per cui si contano oltre 201 milioni di persone). Ciò anche a causa delle conseguenze dovute alla pandemia che ha investito il mondo nel biennio 2020-2022. Le stime riportate aiutano a comprendere come le numerose dinamiche migratorie odierne siano anzitutto dovute ai disequilibri economici esistenti all'interno dei vari territori, la cui condizione rende necessari proprio quegli spostamenti finalizzati all'ottenimento di un livello di vita dignitoso in contesti con economie a reddito medio-basso e/o medio-alto.

La relazione sussistente tra i flussi delle migrazioni e la dimensione economica è restituita anche dai frequenti guadagni di chi approfitta dell'impotenza e della miseria. Si tratta dell'aguzzino avido di denaro che compra le vite di milioni di soggetti. Ne sono esempio la tratta degli esseri umani o il traffico di migranti, che ledono profondamente il diritto alla libertà. Alla luce delle sue implicanze economiche, poi, la crisi migratoria si manifesta nelle dinamiche dello sfruttamento: sia esso di manodopera, sessuale o quello perpetrato su bambini e ragazzi. I dati dell'Ufficio Statistico dell'Unione Europea (EUROSTAT) del 2015 contribuiscono a dare l'idea di una simile realtà. Essi infatti attestano oltre trentamila vittime di tratta, tra cui un migliaio di minori "spesi" sul mercato dell'abuso. A ciò si aggiunge il cosiddetto "favoreggiamento di immigrazione clandestina", definito dal pagamento di somme in denaro per il passaggio di uomini oltreconfine. Si presenta, pertanto, un'altra crisi legata al

fenomeno migratorio in prossimità dei confini internazionali e nelle strutture dei campi di accoglienza, che incide fortemente tanto sulla società e sulla sua riconfigurazione, quanto sul soggetto e sulla sua esistenza.

Il fatturato dello sfruttamento, per esempio esplicato nella compravendita del "viaggio" dall'Africa all'Europa, rappresenta un'ulteriore industria del guadagno illegale. Il costo di un posto su un "barcone" varia in ragione del Paese di provenienza e dell'*optional* del salvagente – incluso o meno nella tratta. Il benessere e la speranza di una vita migliore hanno un costo, diverso in ragione di ciò che ci si può permettere e del percorso più o meno pericoloso che si sceglie d'intraprendere. Le rotte più economiche sono quelle più rischiose: le opzioni possibili sono le traversate nel deserto o in mare. Anche il biglietto aereo – il cui costo varia dai cinque mila ai dieci mila dollari con il rilascio di un falso visto – può essere una (poco) valida alternativa. L'esito del trasferimento del migrante è imprevedibile e, a quel punto, lo è la sua vita.

Lo scherno della speculazione continua a denigrare l'uomo anche dopo le lontane epoche degli imperialismi e dei colonialismi che non cessano di ri-presentarsi. La prosperità dei profitti dell'Ottocento, data dalla cosiddetta tratta negriera e dallo sfruttamento della manodopera, dai giacimenti auriferi e dall'estrazione di materie prime, si ripropone in forme diverse, pur rimanendo pressoché la stessa. Così, gli interscambi di centinaia di miliardi di dollari garantiscono oggi alla strapotenza orientale una presenza massiccia nel continente africano. Nel *radar* delle classi dirigenti cinesi, infatti, si ravvisano i giacimenti minerari e le riserve di idrocarburi, nonché una popolazione giovane e in continua crescita. La produzione si affretta verso mercati più economici, rispondendo alle necessità – per esempio sanitarie e istruzionali – di un continente. In questo modo, il mercato del mondo vende agiatezza e guadagna benessere a scapito dei Paesi «da sfruttare indiscriminatamente» (Gennari, 2012: 602), ove la demografia della popolazione continua smisuratamente a crescere e la «dipendenza economica» (*ibid*.: *l.c*.) si rende sempre più

necessaria. Ne deriva una speculazione spietata, tramite la quale la crisi umanitaria s'inasprisce sempre di più.

Il tessuto della crisi migratoria si dà quindi «nella duplice e intrecciata *ideologia del Geld-Gewalt*» (*ibid*.: 667). Nell'*élite* del mondo si gareggia per la corsa alla ricchezza; una ricchezza concretata pure nell'acquisizione della supremazia rispetto ad altri Stati e nel possedimento di armamenti. I conflitti novecenteschi, da tempo tramontati con il crollo del Muro di Berlino, si riaccendono proprio alla luce del sistema economico internazionale, che vede il movimento di capitale per l'investimento di nuovi piani militari. Gli accordi per la riduzione delle armi nucleari – *New Strategic Arms Reduction Treaty* (New START) – firmati da USA e Russia nel 2010 a Praga, seppur vincolando a un limitato utilizzo di testate, bombe e vettori nucleari, concedono alle parti di averne già schierati 1.550, pronti per un eventuale scontro. Tuttavia, ognuna delle due Nazioni conta rispettivamente 6.255 e 5.550 elementi atomici, che si aggiungono a quelli posseduti da altri Paesi come Inghilterra e Francia. Non è difficile immaginare cosa succederebbe se le tensioni – già portate agli estremi – tra i due blocchi militari – un'altra volta in contrasto tra di loro – sconfinassero in un conflitto nucleare. Anche i molteplici investimenti per la militarizzazione dei Paesi suffragano l'idea della guerra; come la Germania, che stanzia circa 100 miliardi di euro per rafforzare il suo esercito, o come l'Unione Europea, che pensa alla costruzione di una milizia comune composta attualmente da 5.000 unità. Allora, dinanzi a queste prospettive – lontane dalla promozione di un umanesimo di valori propriamente umani – le migrazioni si fanno sempre più pressanti ai confini di quegli Stati che ognuno reputa "alleati". Si ritorna ad armare il mondo. Si ritorna ad armare l'uomo, anche civile, per le varie forme di resistenza. Frattanto, il significato della pace, ogni giorno ricordato sui quotidiani, nelle strade e sui muri delle città di tutto il mondo, rimane un'astrazione lontana.

«La vita del mondo è offesa non soltanto dalla sua povertà. Lo è anche dalla ricchezza» (Gallino, 2011: 34), che non si limita a sbarrare i propri confini

ma incita alla guerra e alle sue ideologie. Eppure, anch'essa può dire qualcosa all'uomo che la combatte o la vive "in diretta" tramite i *media*. La guerra «non solo costringe a conoscersi, a risvegliarsi alla propria identità» (Cacciari, 1994: 25); non solo «esige che si conosca il nemico» (*ibid*.: *l.c*.) ma anche chiede di "aprirsi" «ad esso, ben oltre i pre-giudizi del *mŷthos*» (*ibid*.: 26). È nell'affermazione della propria differenza dall'altro, sia esso un popolo o un essere umano, che «io sono con lui – anzi: che io *sto*, che *stando* necessariamente mi oppongo a ciò che mi sta di fronte a sua volta (*stásis*), e che in questo confronto, in questa contesa, mi riconosco *con* lui. L'altro diviene l'inseparabile *Cum*» (*ibid*.: 25), per il quale è essenziale la salvezza dall'«horror vacui barbaro» (*ibid*.: *l.c*.) proprio dell'uomo.

I.1.2. Società a una dimensione e pluralismo delle culture

Sulla scia del drammatico racconto della guerra, quale apoteosi delle politiche dell'intolleranza, la trattazione volge ora verso le conseguenze sociali di una crisi che, come sopra enucleato, si riferisce alla complessa situazione migratoria. Condizionato dalle modalità di produzione e dagli sviluppi economici (cfr. Coquery-Vidrovitch, 2011: 50) dei diversi Paesi, lo scenario delle condotte migratorie si ripercuote tanto sulla società mondiale, e sui suoi equilibri geopolitici, quanto sulle singole realtà sociali che accolgono un numero elevato di soggetti provenienti da altri contesti geografici. Ciò riconfigura profondamente e le dinamiche delle politiche internazionali degli Stati e le relazioni inter-etniche dei cittadini. La crisi, dunque, «ricade *sul* sistema sociale la cui idea, essenza e forma – vale a dire l'*eidos* della sua "ontologia" – ha la propria duplice matrice nell'organizzazione sociale e nei singoli esseri umani che la compongono» (Gennari, 2012: 641). Il sistema sociale – nei suoi assetti strutturali o nei suoi aspetti particolari – risulta essere contraddistinto da una forte dimensione

patologica. La condizione critica della società, cioè, consta di una generale unidimensionalità per cui si verifica una progressiva rinuncia al pluralismo (cfr. Marquard, 2016). Il tessuto sociale converte i suoi molteplici aspetti in una «società a una dimensione» (Gallino, 1999: XIV), ove la presenza di una coscienza culturale domina su tutte le altre.

In via preliminare, occorre sottolineare che quanto accade attualmente non è solamente riferibile a un fenomeno di immigrazione, bensì è anche relativo alla più ampia dimensione delle migrazioni – nella loro declinazione plurale. Si tratta, cioè, di scardinare l'idea di un limitato trasferimento di soggetti da un Paese a un altro nell'ottica, appunto, di un'immigrazione controllata. I fenomeni che soprattutto il continente europeo tenta di affrontare in epoca contemporanea sono essenzialmente «casi di migrazione» (Eco, 2020: 22). «Violente o pacifiche che siano, come sono i fenomeni naturali», le migrazioni non si possono arrestare ai confini (cfr. *ibid*.: 24) delle Nazioni. A differenza del fenomeno dell'immigrazione, i flussi migratori disegnano sulla cartina mondiale «spostamenti incrociati» (*ibid*.: 25) imprevedibili – come nel caso della guerra in atto. Ne consegue un inevitabile processo di trasformazione della cultura di origine di un popolo che viene in contatto con un'altra tradizione, un'altra espressione della vita, un altro stile di pensiero. Ove v'è migrazione, «i migranti trasformano radicalmente la cultura del territorio in cui migrano» (*ibid*.: 24). L'arricchimento – lungi dall'essere inteso in termini di denaro – che ne risulta, è decodificato in una universalità della conoscenza a proposito dell'uomo. Come ricordava Umberto Eco allo scadere dello scorso secolo, dunque, il problema non sta più nel «decidere se si ammetteranno a Parigi studentesse con il *chador* o quante moschee si debbano erigere a Roma. Il problema è che nel prossimo millennio l'Europa sarà un continente multirazziale o, se preferite, "colorato". Se vi piace, sarà così; e se non vi piace, sarà così lo stesso» (*ibid*.: 26).

Ora, l'inevitabile mescolanza tra le diverse culture si scontra con un altro tipo di crisi sociale – determinata ancóra nella sua dimensione crasica – che non

ammette infiltrazioni esterne. Una società impostata sul pluralismo della cultura «non può continuare a incivilirsi; non può produrre individui consapevoli e autodeterminati; non può applicare la ragione all'arte di vivere, se non sa dialogare al proprio interno, o all'esterno» (Gallino, 1999: XIV), con una multidimensionalità di prospettive esistenziali. Inoltre, dinanzi a una «società multiculturale» (Cambi, 2014: 73) la strategia da adottare non può guardare a un vago discorso sull'inclusione. Tale pratica annette senza discriminare, iscrive senza specificare, comprende senza ascoltare le innumerevoli differenze. L'identità di una società è la sintesi di una dialettica di plurime identità soggettive e inter-culturali, dove il concetto di intercultura richiama quel «rapporto integrato (paritario e dialogico) tra le culture, accolte nella loro differenza e poste a confronto in un agire comune che si regola sull'incontro e sul dialogo» (*ibid*.: *l.c*.). Le varianti interculturali sono sì incorporate ma anche collocate, «sul piano strettamente sociale» (*ibid*.: *l.c*.), all'interno di un discorso categoriale a cui afferiscono tanto la comunità con le sue differenze quanto i soggetti con i propri diritti. Tuttavia, il panorama mondiale continua a essere definito nella sua contraddittorietà rispetto a ogni processo migratorio. Lo si ravvede, ad esempio, nella quantità di barriere e muri che dividono il mondo (cfr. Marshall, 2018) e nelle politiche sociali, disponenti il "diverso" in quelle ormai note strategie del controllo.

I.1.2.1. I muri e la frammentazione sociale del mondo

Sono trascorsi trentatré anni da quando il Muro veniva preso a «simboliche picconate» (Falanga, 2009: 9) dal popolo tedesco. L'abbattimento di quel confine, che aveva provocato la profonda spaccatura di Berlino per quasi tre decenni, sembrava aver condotto il mondo fuori da una temibile «guerra ideologica combattuta all'ombra di una minaccia atomica» (*ibid*.: 10).

Senonché, i blocchi occidentale e orientale tornano oggi nuovamente a intimidire l'uomo con lo stesso pericolo nucleare. Non v'è attualmente un muro a dividerli, ma chissà se, per mantenere un equilibrio geopolitico mondiale, la storia racconterà di un nuovo Muro di Berlino traslato di qualche chilometro più a Est.

Le barriere che sorgono sui *limes* delle Nazioni segnano un ulteriore grado di crisi – "rottura" – della realtà collettiva. La configurazione della cartina politica mondiale, a questo proposito, illustra una costante opposizione fra le società, statali o locali, esistenti. Quasi settanta Paesi – oltre un terzo dei governi nazionali – hanno innalzato sbarramenti, recinzioni o palizzate ai loro confini (cfr. Marshall, 2018: 10), nella speranza di tenere a dovuta distanza quanto può minacciare la loro stabilità sociale. Dall'inizio del nuovo millennio sono state costruite centinaia e centinaia di chilometri di confini. La mentalità con cui si erigono tali divisioni è quella della già citata "politica del respingimento", che nulla ha a che vedere con la «corretta e costruttiva "politica del ricordo"» (Falanga, 2009: 10) – con cui ci si era impegnati a non ripetere i colossali errori della storia. L'impegno del ricordo è andato infatti attenuandosi dinanzi a una progressiva intensificazione di tali contrapposizioni. Frattanto, le «distese di filo spinato» (Marshall, 2018: 10) continuano ad aumentare.

Guardando oltre il confine europeo, si possono rintracciare le innumerevoli forme di «muri che dividono il mondo» (*ibid*.: 3). Ne sono esempi gli steccati costruiti per segnare i confini tra Emirati Arabi Uniti e Oman o tra Kuwait e Iraq (cfr. *ibid*.: 10). Vi sono poi la «separazione fisica» (*ibid*.: *l.c*.) tra Iraq e Iran e il muro, realizzato con terra, pietre, filo spinato e fossati, alto tre metri e lungo 700 km, tra Iran e Pakistan. Quest'ultimo è ulteriormente diviso dall'India da una linea di controllo. Tra il Bangladesh e il Myanmar il terreno è addirittura minato per evitare il passaggio di migranti appartenenti a minoranze musulmane. L'elenco dei muri continua con gli sbarramenti che dividono «il Brunei dalla Malesia, la Malesia dalla Thailandia, (..) l'India dal Bangladesh, la Cina dalla Corea del Nord, la Corea del Nord dalla Corea del Sud» (*ibid*.: *l.c*.),

oltre i quali vengono allestiti i campi per accogliere i civili in fuga dai violenti scontri tra le forze armate. Così accade in tutto il mondo, fino a giungere alle lastre di cemento alte otto metri, a tratti elettrificate e sopra le quali è stato posizionato del filo spinato, corrispondenti a una piccola parte di tutti i settecento chilometri di recinzione che dividono Israele dalla Cisgiordania palestinese. Ancóra, si aggiunge all'elenco il confine rinforzato che corre lungo il confine tra Stati Uniti e Messico, al fine di contenere l'illegale immigrazione verso gli USA. Il muro di «vergogna e silenzio» (*ibid*.: 159) che si estende per quasi tremila chilometri «alla sommità dell'Africa» (*ibid*.: *l.c*.) – in Marocco –, poi, è costruito da dune di sabbia alte circa due metri. Esso è cosparso da così tante mine antiuomo da renderlo «il campo minato continuo più lungo del mondo» (*ibid*.: *l.c*.).

Infine, ritorna l'Europa e il ricordo di quel Muro di "terza generazione" composto da blocchi rettangolari di cemento, terminati da spuntoni di ferro con lo scopo di frenare l'eventuale passaggio dei veicoli, alla cui sommità venivano srotolati chilometri di filo spinato cilindrico per impedirne lo scavalcamento. Il tutto potenziato dalle recinzioni elettrificate, dalle fosse anticarro e dai reticolati metallici. Eppure, anche il progetto del Muro di Berlino, «capolavoro della tecnica tedesco-orientale dell'epoca» (Falanga, 2009: 92), presentava delle falle. Le ingegnose strategie della fuga poste in essere da decine di cittadini tedeschi dimostrano che, dinanzi alla libertà, nulla è irrealizzabile. I tentativi di superamento di quella mastodontica barriera rimangono infatti i simboli più fantasiosi della ricerca tesa verso la libertà: si scavano *tunnel* sotterranei, si costruiscono mongolfiere casalinghe, si nuota supportati da salvagenti motorizzati sotto la superficie dell'acqua, ci si cala dai piani più alti dei palazzi per oltrepassare il muro, si corre, saltando l'ostacolo del filo spinato o scalando l'alta parete, per raggiungere la libertà, non sempre conquistata a causa degli spari del fuoco nemico.

Uno dei principali motivi della presenza di muri ai confini delle Nazioni risiede nel tentativo di «fermare l'ondata migratoria» (*ibid*.: 11). Arginare

quest'ultima significa rendere tali «divisioni fisiche» il riflesso di «divisioni culturali» (*ibid*.: 12). Il nesso causale accomunante tutti i muri che dividono il mondo (cfr. *ibid*.), infatti, si dà nel principio di difesa della propria identità nazionale e nel bisogno di un forte senso di appartenenza (cfr. *ibid*.: *l.c*.). Tuttavia, le robuste barriere che l'uomo erige per sentirsi forte e protetto *nella* e *della* sua identità possono davvero essere ricondotte a un principio di difesa o di appartenenza a una data realtà culturale?

Come ricordava Eco: «*aliquid stat pro aliquo*» (Eco, 1984: 51). Allora, ci si potrebbe domandare *(i)* cosa stia in realtà al fondamento di quel muro; *(ii)* quale sia il significato attribuibile – in termini pedagogici – a esso; *(iii)* su quali basi formative, educative e istruzionali – o de-formative, dis-educative e de-istruzionali (cfr. Gennari – Sola, 2016; Sola, 2024) – si sia potuta edificare la "politica della contrapposizione". Certo, attraverso il muro esiste un varco, uno spazio di incontro. Ciò nonostante, esso né è riconducibile al dialogo costruttivo né è votato all'ascolto. Esso si mostra, al contrario, come uno «spazio intermedio» (Marshall, 2018: 252), la cui neutralità viene sorvegliata «da entrambi gli schieramenti; è un luogo oscuro, fuori dai confini della sicurezza e del comfort, dove sei tenuto costantemente in osservazione e al di là del quale sta "l'altro"» (*ibid*.: *l.c*.).

I.1.2.2. Il caso degli Uiguri

In una porzione del territorio centrasiatico s'inserisce l'area dello Xinjiang. Con lo *status* di regione autonoma, essa si estende nella parte Nord occidentale della Repubblica Popolare Cinese. La posizione geografica di tale suddivisione amministrativa, seppur contraddistinta da una circoscritta popolarità nel «circuito *mainstream*» (Morigi, 2019: 7) dell'informazione europea, la rende un zona strategica decisiva in termini di commercio e

comunicazione. Ne sono esempio le reti stradali e ferroviarie che, attraversando i confini con il Kazakistan, mettono in connessione la Cina con l'Europa o i programmi avviati nel 2013 per la costituzione della Nuova Via della Seta, coinvolgenti il territorio dello Xinjiang come necessario e irrinunciabile elemento del progetto cinese. Inoltre, la regione comprende l'area idrografica del Tarim: il più grande bacino endoreico del mondo. Ciò restituisce, a un primo sguardo, l'importanza economico-commerciale del luogo in questione.

Degli oltre nove milioni di chilometri quadrati sui quali si estende, il territorio cinese lo Xinjiang copre il 17%. Questa percentuale corrisponde al settore più vasto della Repubblica, al cui interno vivono circa 24 milioni di esseri umani (l'1,7% della popolazione cinese totale). Sulla superficie di un milione e mezzo di km², la regione ospita quarantasette gruppi etnici, tra cui la popolazione degli Uiguri (45%), degli Han (40%) e dei Kazaki (8%). Inoltre, esso comprende le minoranze etniche dei Mongoli e degli Hui, dei Khirghisi e dei Manciuriani, dei Tagiki e degli Uzbeki, dei Tartari e dei Russi. A intensificarne la composita struttura v'è poi una molteplicità di culti e credenze. Buddhismo, Manicheismo, Nestorianesimo e Islam (cfr. *ibid*.: *l.c*.) lo hanno reso un «raro crocevia mondiale di religioni» (*ibid*.: 43). In tale promiscuità di convivenze, la suddivisione dei gruppi musulmani nel territorio si esplica in oltre otto milioni di Uiguri e in poco più di un milione di Kazaki. Tutto ciò restituisce una cospicua «complessità morfologica» (*ibid*.: *l.c*.), data in conseguenza a una «eterogeneità etnico-culturale» (*ibid*.: *l.c*.).

L'area d'interesse strategico-commerciale appena introdotta viene denominata "Xinjiang" solamente nel 1759, quando i soldati dell'Imperatore Qianlong varcano la Grande Muraglia Cinese. Il significato attribuito alla regione rimanda alla creazione di un «"nuovo confine"» (*ibid*.: 127). È importante sottolineare come nel territorio, dall'anno della sua creazione, vengano avviate massicce immigrazioni di politici e funzionari cinesi al fine di «istituire un governo integrato nel sistema imperiale» (*ibid*.: 128). Tuttavia, il tentativo di dominazione è stato contestato fin dai primi anni del diciannovesimo secolo. Le

«ribellioni islamiche indipendentiste» (*ibid*.: *l.c*.) si sono susseguite nella storia dello Xinjiang, ove il popolo degli Uiguri – il cui significato rimanda all'essere "alleati", "uniti" – è stato per decenni coinvolto nelle varie manovre di ripopolamento, nelle pratiche dell'integrazione, nelle repressioni etnico-religiose e in una generale politica di cinesizzazione (cfr. *ibid*.: 137). Le attività uigure vòlte all'indipendenza si avvicendano per tutto il corso del Novecento come alternativa alle pratiche dell'egemonia. Il tentativo di istituire uno stato libero da dominazioni si prospetta con la creazione della Prima Repubblica del Turkestan Orientale nel 1934, prima, e con l'istituzione della Seconda Repubblica del Turkestan Orientale nel 1944, dopo. Nel 1949, infine, la Repubblica Cinese annette i territori del Bacino del Tarim, rendendo, dall'ottobre del 1955, lo Xinjiang una regione autonoma. Ciononostante, se nella costituzione cinese si sottolinea il fatto che ogni amministrazione è parte inalienabile della Repubblica Popolare, ancora oggi, per la Cina, gli Uiguri rappresentano un'etnia turcofona di difficile gestione.

Nello Xinjiang, come detto, abitano i due maggiori gruppi etnici degli Uiguri e degli Han, segnati talvolta da una «convivenza del tutto spontanea e collaborativa» (*ibid*.: 154), talaltra da forti tensioni discriminatorie e religiose. Le politiche governative tese all'integrazione vedono una complessiva inversione di direzione quando, dal 1989, vengono manifestandosi numerosi movimenti indipendentisti uiguri a carattere islamico. Gli attacchi terroristici dell'11 settembre 2001 contro gli Stati Uniti portano a una svolta decisiva: ovvero, alla denuncia di Pechino di un «terrorismo islamico con radici nello Xinjiang» (*ibid*.: 171). Gli Uiguri diventano avversari terroristi di opposizione islamica da controllare. Ancóra oggi infatti vige l'alleanza transnazionale contro il terrorismo, a cui anche Pechino partecipa con il «*placet* degli Stati Uniti» per la «lotta contro i secessionisti uiguri» (*ibid*.: *l.c*.) assicurandosi in tal modo «la non interferenza negli affari interni dello Xinjiang» (*ibid*.: *l.c*.) da parte di Washington. Dal veloce *excursus* storico riguardante il popolo Uiguro si evince un fatto considerevole in relazione al tema della crisi sociale. Al fine di attuare un

radicale controllo, alla luce degli obiettivi costituiti per «debellare i “Tre Mali” (estremismo, terrorismo e separatismo)» (*ibid*.: 182) del mondo, il governo cinese ha posto in essere le «più sofisticate tecniche di sorveglianza» (*ibid*.: *l.c*.) con l’utilizzo dei congegni digitali della sua industria. È il caso, ad esempio, di programmi utilizzati dal 2017 per la registrazione e la raccolta di dati biometrici – come impronte digitali e DNA –, con i quali si procede a elargire il diritto al permesso di residenza, all’iscrizione nella scuola pubblica o all’ottenimento del passaporto. Pare che sia necessario persino il documento d’identità per rifornire le automobili di benzina alle varie stazioni di servizio. Nelle città di Ürümqi e Kasghar sono previste le tecniche specializzate d’identificazione digitale, per cui telecamere e *scanner* sono collocati ai numerosi *check-points* delle stazioni ferroviarie, sugli autobus o lungo numerose strade cittadine. Anche gli *smartphones* sono utilizzati per l’analisi vocale e il controllo dei contenuti sospetti ricercati sul *web*. Entro qualche anno il sistema di sorveglianza verrà affinato maggiormente per «promuovere una governance più sistematica e innovativa finalizzata alla stabilità sociale» (*ibid*.: 183). La crisi, allora, rinviene in un marcato «controllo sociale» (*ibid*.: *l.c*.), dove il tentativo non sembra più essere quello di raggiungere gli obiettivi prefissati contro i “mali del mondo”. La percezione è piuttosto quella dell’esistenza di un «sistema destinato a sovvertire, concettualmente e praticamente, gli spazi della libertà e del diritto personale di ogni cittadino» (*ibid*.: *l.c*.). Il processo di costruzione di misure adeguate allo sradicamento di dinamiche ideologiche, relative tanto a una dimensione religiosa quanto a una dimensione culturale, si tramuta nell’utilizzo di un’*intelligence* specializzata nel controllo. Tali operazioni sono poste in essere dall’Esercito Popolare di Liberazione, coadiuvato da molteplici sistemi tecnologici, al fine di mettere in atto una politica predittiva: ovvero, basata sulla supposizione che un soggetto uiguro abbia uno stretto coinvolgimento con gruppi terroristici. Spesso, tuttavia, le ipotesi predittive si sostanziano di un generale pregiudizio etnico.

In questo senso, le migrazioni – movimenti naturali di popoli che abitano e liberamente si spostano sulla superficie mondiale – divengono strategici espedienti al fine di controllare, con l'indottrinamento *di* o *in* una cultura, le mentalità, le tradizioni e le esistenze di altre etnie.

Ⅰ.1.3. Dal mondo dell'umano

Alla complessa morfologia di cui si sostanziano i fenomeni migratori della contemporaneità si oppone, come visto in precedenza, un progressivo «indottrinamento» (Marcuse, 1964: 26) del pensiero e del comportamento (cfr. *ibid*.: *l. c*.), per il quale ogni forma di pluralismo viene sottomessa a una generale sistematizzazione. La crisi migratoria, dunque, si esplica nella realtà sociale attraverso un processo di progressiva "cristallizzazione". Intesa come irrigidimento o immobilizzazione, quest'ultima impedisce la naturale ri-strutturazione delle società alla luce delle plurime inter-relazioni con le differenti espressioni etniche e culturali. Tale fissazione, tuttavia, mostra un aspetto contraddittorio di fondo poiché la storia dell'essere umano prevede in sé *(a)* un naturale e continuo spostamento dei soggetti tra i Paesi; *(b)* un'incessante mutazione delle topografie; *(c)* l'inserimento di popoli all'interno di ambienti mai definitivi e stabilizzati (cfr. Gennari, 1995: 11). Le società, quindi, si sviluppano nella «costellazione variopinta» (Marquard, 2016: 7) delle culture; nella trasformazione e nel cambiamento, nella variazione e nella transizione delle stesse. Ciò sempre comporta una riconfigurazione delle genealogie e delle archeologie dei popoli, le quali determinano a loro volta il senso di un effettivo pluralismo (cfr. *ibid*.: *l.c*.).

Congiuntamente, anche quanto concerne la cultura non è risolvibile in alcun equilibrio statico. Proprio in ragione dei molteplici flussi migratori essa è soggetta a persistenti processi di «acculturazione e inculturazione» (Gennari,

1995: 13) che «decidono il lento modificarsi delle lingue e dei dialetti» (*ibid*.: *l.c*.), dei costumi e delle abitudini, delle mentalità e degli stili di vita, nel tentativo, al contempo, di custodirne l'intimo «*Geist* (spirito)» (*ibid*.: 10). Conoscere una cultura significa comprenderne gli aspetti sociali, economici, politici, ideologici, geografici, storici, letterari, filosofici, artistici, musicali, scientifici. Essa si chiarisce nella multiformità delle sue dimensioni. Tuttavia, la sua profonda conoscenza consiste nel rivolgersi anzitutto verso la «cifra umanistica della *Bildung*» (*ibid*.: *l.c*.): ovvero, verso il «grande tema della formazione culturale dell'uomo» (Gennari, 1995: 7), laddove rinvengono le tradizioni, le usanze, le abitudini e le memorie di un popolo e si palesano gli stili formativi di ogni soggetto còlto, appunto, in relazione alla sua *Bildung* – la formazione dell'essere umano. Al centro di ogni discorso culturale v'è l'uomo col pensiero della propria formazione: quel percorso unico e irripetibile che ognuno compie nell'intimità autentica del suo essere. Il singolo, allora, nel segno di tale autenticità è colui che può orientare la costruzione della cultura verso l'idea di una civiltà libera da xenofobie e intolleranze, dogmatismi e fanatismi, individualismi e fondamentalismi (cfr. Marquard, 2016). La cultura è qui considerata *(i)* nell'insieme dei suoi motivi molteplici; *(ii)* nella storia del passato; *(iii)* nel compiersi del futuro, alla luce di una compagine polifonica di voci dell'umano. In essa è insito l'insieme degli stili formativi degli uomini che la abitano.

La dimensione pedagogica (relativa all'essere umano) della cultura restituisce poi una prospettiva trasformativa. Il singolo costantemente forma e trasforma l'idea e l'essenza della propria cultura. Ricuperando e custodendo l'originarietà formativa – di sé – e culturale – della società –, egli ha pure l'opportunità di risemantizzare i significati dell'esistenza: non rimanendo isolato all'interno di confini, ma *(a)* aprendosi al mondo; *(b)* ponendosi all'ascolto dell'altro da sé; *(c)* pervenendo a una «completa formazione culturale dell'uomo in senso umanistico» (*ibid*.: 9) – seppur in un costante rinnovamento della sua teoria –; *(d)* soppesando «i motivi che animano e articolano la storia del

mondo» (*ibid*.: *l.c*.). Anche quest'ultima è restituita nel segno del pluralismo delle forme. Necessariamente, infatti, «gli uomini – tutti insieme e ciascuno per sé – devono possedere più storie, altrimenti la perdita di realtà – cioè la perdita di storia – li manda in rovina» (Marquard, 2016: 9). Esse possono «essere salvate attraverso un pluralismo di storie» in risposta alla «singolarizzazione (*Singularisierung*) della storia, quale resistenza verso il repressivo allineamento (*Gleichschaltung*) delle storie verso un'unica storia unitaria» (*ibid*.: *l.c*.). Le policromie del mondo dell'umano non possono, per loro natura, sottostare ad alcuno «strumento di uniformazione» (*ibid*.: 7). La cultura stessa si pone come «risultato positivo di una grande *Wanderung*» (Gennari, 1994: 9) – di una «continua migrazione» (*ibid*.: *l.c*.) – degli uomini nel mondo: quindi anche delle loro storie. Tutta la conoscenza del genere umano non potrebbe darsi se non nella consapevolezza di una mescolanza – *krasis* – tra i popoli. Per tale motivo è necessario ri-condurre il singolo verso le politiche dell'accoglienza e dell'ascolto dell'uomo, dell'umano e dell'umanità nel segno di una pluriformità di prospettive con le quali al soggetto è dato poter conoscere le storie della propria formazione culturale.

Tuttavia, i *limes* entro cui gli uomini scelgono di confinarsi inducono a proseguire il discorso a proposito della crisi sociale. L'uomo si forma – o si de-forma –, si educa – o si dis-educa – e s'istruisce – o si de-istruisce – anche in conseguenza alle dinamiche ambientali del contesto in cui vive. Lo stile di vita si adatta alle politiche dei governi come risultato della costruzione di barriere che, appunto, delimitano gli spazi naturali del mondo. Il soggetto chiede a gran voce di essere accolto nelle strutture sociali dei Paesi verso i quali migra. Ma il "viaggio della vita" non sempre si conclude con l'acquisizione del permesso per entrare in territorio straniero. L'esito della candidatura all'asilo è sempre incerto, sospeso nella capacità o nell'incapacità di una Nazione di far fronte alle problematiche connesse con le numerose migrazioni e al benessere sociale di ingenti masse di soggetti. Il destinatario di tutto ciò rimane sempre l'essere umano.

La crisi sociale si dimensiona ora nei suoi aspetti soggettivi, dirompendo all'interno del tessuto formativo dell'umano e offuscando le speranze di una vita migliore di quella da cui il soggetto – spesso confuso con il "migrante" –, non senza sofferenza e nostalgia, aveva preso definitivamente le distanze.

I.1.3.1. L'uomo, il migrante e le politiche dell'accoglienza: il caso italiano

«La grande migrazione – la *Völkerwanderung* – trascina con sé» (*ibid*.: 14) la vita di milioni di esseri umani. Volgendosi verso la ricerca del benessere, questi intraprendono il viaggio verso un «altrove tanto sicuro quanto irraggiungibile» (Kristeva, 1988: 9). Senonché, la dimensione della crisi si riscontra anche in tale percorso, caratterizzato, da una parte, dall'allontanamento dal proprio territorio natìo e, dall'altra, da un progressivo adattamento alle culture dei Paesi verso cui avviene il trasferimento. Originarietà e trasformazione, quindi, si evincono quali principali categorie della «corsa infinita» (*ibid*.: 8), per cui lo straniero è spinto all'erranza (cfr. *ibid*.: *l.c.*) nella consapevolezza *(i)* di un distacco dalle origini; *(ii)* di un'inedita esistenza del tutto da costruire. La crisi, in tal senso, si mostra come una «ferita segreta» (*ibid*.: *l.c.*), provocata sia dal rifiuto di quanto è familiare sia dalla tensione verso ciò che è ignoto. Dunque, la vita del migrante s'immette nella spaccatura provocata dalla «perdita» (*ibid*.: 8) dell'originario, da un lato, e dalla «sfida» (*ibid*.: *l.c.*) trasformativa, dall'altro. Entrambe le dimensioni riguardano la sofferenza, fisica e psicologica, data dalle «traversie cui lo straniero andrà necessariamente incontro» (*ibid*.: *l.c.*) durante il suo viaggio. Dal tragitto egli uscirà intimamente ferito, poiché la «fuga sfrenata» (*ibid*.: *l.c.*) è già una forma di patimento. Essa appare quasi come un «destino necessario» (*ibid*.: 10) entro il «vortice insensato» (*ibid*.: *l.c.*) dell'avventura per la sopravvivenza, al termine della quale lo aspettano le convinzioni e i pregiudizi dell'altro soggetto.

Le migrazioni possono avvenire entro i limiti della legalità o al di fuori di essi. A questo proposito, infatti, va chiarita la distinzione tra le cosiddette “rotte migratorie” e i numerosi corridoi umanitari. Questi, ad esempio, sono organizzati dalle varie associazioni insieme con i governi degli Stati. In Italia essi nascono nel 2015 come risultato di un protocollo d'intesa tra la Comunità di Sant'Egidio, la Federazione delle Chiese Evangeliche, la Tavola Valdese, la Cei-Caritas e il governo italiano. Inviando nei territori interessati i propri volontari, tali organizzazioni prendono contatti diretti con i rifugiati dei Paesi coinvolti e predispongono una lista di potenziali beneficiari da trasmettere alle autorità consolari. Successivamente al controllo da parte del Ministero dell'Interno vengono rilasciati visti umanitari con Validità Territoriale Limitata (ossia, validi solo per il Paese dal quale giungono le associazioni). Una volta arrivati nel nuovo Stato – legalmente e in sicurezza – i profughi presentano la loro domanda di asilo. Ciò si verifica nell’epoca contemporanea a fronte dei milioni di ucraini che scappano dalla guerra in atto.

Diversamente accade quando i migranti intraprendono tragitti illegali per giungere sulle coste dell’Europa. Le rotte migratorie – orientate principalmente verso il Mediterraneo centrale o i Balcani –, oltre a essere caratterizzate da una totale mancanza di sicurezza – intesa sia rispetto all’incolumità personale sia in relazione alla certezza della positiva conclusione del viaggio –, prevedono un percorso della durata di settimane, di mesi o addirittura di anni. Il tempo sospeso nell’incertezza dell’esito si prospetta nel rischio di perdere la vita o d’imbattersi nei traffici di esseri umani. Al termine della traversata – che, qualora sia completata, si risolve con dannose ripercussioni sulle condizioni fisiche e di salute – i migranti incontrano un lungo procedimento vòlto alla possibilità di essere accolti nel Paese. Una prima fase di tale prassi consiste in un generale *screening* sanitario, con cui vengono concesse le cure mediche di base e controllate eventuali malattie infettive. Il momento successivo alle visite è relativo alla raccolta dei dati personali. Nei “Centri collettivi di identificazione” – quattro in Italia, siti a Lampedusa, Monastir, Otranto e Pozzallo – i soggetti

sono radunati per essere, appunto, identificati, registrati e foto-segnalati. Qui sono trattenuti per un periodo altrettanto incerto. In seguito, coloro che hanno il "diritto all'asilo" sono dislocati nei rispettivi Stati accoglienti. Diversamente accade per chi, tale diritto, non lo "ottiene". I cosiddetti immigrati "irregolari" vengono collocati nei Centri di Permanenza e Rimpatrio (CPR) in attesa di essere rimpatriati. In queste strutture i migranti sono sottoposti a vari tipi di controlli. Qui si trovano le varie autorità nazionali e gli agenti della polizia di frontiera, insieme con i tecnici e gli esperti di agenzie europee come Europol (l'Ufficio di Polizia Europeo), EASO (l'agenzia europea per il diritto d'asilo), Eurojust (per la cooperazione giudiziaria tra varie autorità nazionali contro la criminalità), Frontex (l'agenzia europea per la cooperazione internazionale alle frontiere esterne degli Stati membri dell'Unione Europea). Il coinvolgimento di tutte queste organizzazioni ha anche lo scopo di esercitare un controllo sulle eventuali forme di terrorismo. La collaborazione tra autorità nazionali e internazionali dovrebbe poi essere rivolta alla distinzione dei migranti che presentano richiesta d'asilo da coloro i quali vengono definiti "migranti economici": ovvero, gli esseri umani che non fuggono da guerra e violenza, bensì da condizioni di povertà.

Sicché, dopo le operazioni di assistenza sanitaria, d'informazione relativa alle procedure necessarie per la richiesta d'asilo, di pre-identificazione e di fotosegnalamento, per i "richiedenti asilo" dovrebbe essere previsto il trasferimento nei Centri di Accoglienza. Dal 2001 a oggi si è assistito a una considerevole riorganizzazione delle politiche dell'accoglienza. Basti pensare ai numerosi programmi che si sono susseguiti nel tempo. Dopo il *Programma Nazionale Asilo* (PNA) – la prima organizzazione pubblica per i richiedenti asilo e i rifugiati – si sono istituzionalizzate le misure di accoglienza organizzata, prevedendo la costituzione, nel 2002, del *Sistema di Protezione per Richiedenti Asilo* (SPRAR): ovvero, un sistema composto da numerosi enti locali aventi lo scopo di realizzare, tramite progetti, l'inserimento sociale. Nel 2018, poi, viene strutturato il *Sistema di protezione per titolari di protezione internazionale e per i*

minori stranieri non accompagnati (SIPROIMI) – rinominato, con il Decreto Legislativo del 21 ottobre 2020, n. 130, e la successiva Legge n. 173 del 18 dicembre 2020, *Sistema di Accoglienza e Integrazione* (SAI). Quest'ultimo prevede l'accoglienza *(a)* dei richiedenti di protezione internazionale; *(b)* dei minori stranieri non accompagnati; *(c)* degli stranieri in "prosieguo amministrativo" affidati ai servizi sociali al compimento della maggiore età. Possono essere accolti, inoltre, i titolari dei permessi di soggiorno per protezione speciale, le vittime di calamità naturali o artificiali, i migranti cui è riconosciuto particolare valore civile, i titolari di permesso di soggiorno per cure mediche.

Insomma, il migrante è la figura della quale pare essere progressivamente dimenticata la dignità umana. Egli viene rimbalzato da una struttura a un'altra, a seconda che abbia o meno tutti i permessi del caso. Ma in tutto ciò avviene pure una «frantumazione» (Kristeva, 1988: 12) della sua esistenza, della sua stenìa formativa, della sua dignità, appunto, di uomo umano. Anzitutto ospitato dalle pratiche burocratiche e perso nel labirinto delle procedure di accoglienza, il soggetto smarrisce se stesso. Vagando nell'incertezza della sua esistenza e nell'impossibilità di realizzare una decorosa pro-gettazione della vita, egli costruisce la propria maschera, a difesa di quanto rimane dell'autentico, intimo e specifico sentimento del rispetto di sé. La maschera del migrante oscura il reale sentimento di un profondo spaesamento. La sua originarietà formativa si confonde con una «melanconia» (*ibid*.: 13) di fondo, relativa a uno «spazio perduto» (*ibid*.: *l.c*.). La trasformazione è allora profondamente segnata dalla «patologia formativa» (Sola, 2008a: 39): ovverosia, «la particolare intensità (*pathos*) della sofferenza a causa della quale il sentimento dell'umano si trova compromesso» (*ibid*.: *l.c*.). Dunque, «fra le due rive patetiche del coraggio e dell'umiliazione, contro le quali lo sballottano gli urti degli altri, lo straniero persiste, ancorato in se stesso, forte di questa segreta fondazione, della sua saggezza neutra, del piacere intorpidito da una solitudine inafferrabile» (Kristeva, 1988: 12).

I.1.3.2. Il diritto all'umanità

Dal momento in cui la Russia sferra il primo attacco contro l'Ucraina il soggetto è un'altra volta immesso nel vortice della violenza con cui si combatte per la conquista, la supremazia e il dominio dell'uomo sull'altro uomo. È il 24 febbraio 2022. Chilometri di carri armati incolonnati si riversano nelle strade dei centri abitati ucraini, ove le bombe sganciate dal nemico cadono su ospedali, centri culturali, scuole e abitazioni. Le vittime sono sùbito centinaia. La vita nelle città viene destituita di qualsiasi forma di dignità. Tra le macerie, i civili vengono armati per combattere insieme alle forme di resistenza. Anche i più giovani sono "arruolati" per l'urgenza della difesa. Anziani, donne e bambini trovano invece rifugio negli scantinati dei palazzi, degli ospedali o nei sotterranei delle metropolitane. Dinanzi alla tragedia dello scontro, l'uomo soffre di un'altra forma di malessere che osteggia ogni autentico diritto all'umanità.

Il tema della crisi volge, come sopra ricordato, nei termini di una crisi umanitaria. La spaccatura, la rottura e la separazione provocate dall'uomo in relazione alla sua stessa umanità, riconducono all'allontanamento dagli ideali di una formazione culturale dell'umano. Questa si tramuta in una generale degenerazione culturale nel disumano. Tanto antinomica quanto paradossale la relazione che egli instaura con l'altro soggetto si riversa nelle logiche di uno scontro che dalla realtà oggettiva della guerra si volge verso l'intimità della propria soggettiva. Come detto, il singolo si rende il principale nemico dell'umanità.

L'aggettivo "umanitario" porta con sé il significato di un miglioramento apportato alla condizione del soggetto dal punto di vista etico, sociale ed economico. In particolare, con riferimento alle circostanze di un combattimento, tale cambiamento favorevole è posto in crisi insieme ai plurimi diritti dell'uomo.

A fronte di un conflitto armato questi comprendono i diritti internazionali umanitari, dai princìpi dei quali discende la protezione dei feriti, dei prigionieri, della popolazione civile e degli ammalati. Minacciato dalla crisi umanitaria – come ulteriore risultato dell'azione del *krinein* (separare, distinguere) – all'essere umano – sia esso il migrante, lo straniero, il profugo, il rifugiato, il civile – è quindi negato l'insieme dei suoi diritti: il diritto alla vita, alla sicurezza individuale, all'infanzia, alla pace. Seppur còlti nella loro inalienabilità, questi vengono soppressi, aboliti o eliminati nel momento in cui viene sottratto il diritto all'umanità. Proprio le vittime della guerra russo-ucraina raccontano di tale decurtazione dei diritti. La morte di migliaia di uomini manifesta qualcosa di diverso e di profondamente contradditorio rispetto a tale diritto all'umanità, inteso come facoltà volta alla costruzione di un'architettonica di valori e princìpi del tutto umani. Quale diritto alla vita per il ragazzo di diciassette anni – russo o ucraino – che combatte per il proprio Paese? Quale diritto alla sicurezza individuale per i profughi in fuga da Kiev, Mariupol', Kharkiv? Quale diritto all'infanzia per i bambini crivellati dagli spari, separati dai genitori o costretti a osservare le immagini della distruzione? Quale diritto alla pace per i cittadini di un mondo che costantemente arma gli arsenali?

I diritti dell'uomo, universalmente riconosciuti, sono oscurati dalla violenza, dall'intolleranza e dalla pratica della sopravvivenza. Il "viaggio della vita", nel contesto della guerra, si concreta nella disperata ricerca della salvezza. Tra le due sponde della partenza e dell'arrivo, il tragitto del profugo si configura come il tentativo di evasione dalla morte. A piedi, in automobile, in treno o in *pullman*, anche il diritto alla fuga, organizzato attraverso i corridoi umanitari, è infranto. Lo scopo di questi ultimi – che sarebbe quello di portare in salvo il più alto numero possibile di vite umane – è violato dai bombardamenti. Le migliaia di persone pronte a scappare dalla tragica realtà del conflitto rimangono intrappolate entro il vortice della disumanità. Qui si muore anche di paura, di dolore, di depressione. Quale idea, allora, del diritto alla libertà?

Alla luce di queste considerazioni non si può desistere dal pensare l'essere umano – destinatario di diritti universali – nelle sue critiche «condizioni esistentive» (Sola, 2008a: 33). Ciò è l'esito di una generale depedagogizzazione (Gennari – Sola, 2016: 19) delle società del mondo, nonché causa di un graduale «processo di *nientificazione*» (Sola, 2008a: 59) – inteso come dimensione antitetica a quanto riguarda il generale umanesimo dei valori propri dell'uomo – dell'umano. Nella difficile situazione negativa in cui versa il soggetto risultano distanti le poetiche di un'autentica libertà. Le sue «implicite propedeutiche» (Sola, 2020: 97) sfuggono a colui che sceglie di non essere libero *(i) dalle* logiche della guerra, del nemico e del diverso; *(ii) di* pensare la cultura dell'umanità come un grande e universale, pluriforme e poliedrico popolo del mondo; *(iii) per* scegliere autonomamente l'architettura – sociale e soggettiva – della sua vita.

Risale al 1948 la *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo*, nella quale si evincono i «valori che l'essere umano ha progressivamente ritenuto imprescindibili per la propria esistenza» (Kaiser – Marcone, 2020: 13). La *Dichiarazione* si esplica nella volontà, riconosciuta e condivisa dai Paesi facenti parte dell'Organizzazione delle Nazioni Unite, di dissuadere quanto possa minare o ledere i valori dell'umano. Ma proprio al cospetto dell'uomo i diritti appaiono un'altra volta inascoltati, dimenticati e respinti. Anziché lasciarsi reclamare dalla sua umanità e dal suo essere umano (cfr. Heidegger, 1947: 39), il soggetto sceglie di accogliere e di dirigersi verso le «indicibili afflizioni dell'umanità» (Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, Preambolo). Piuttosto che «agire gli uni verso gli altri in spirito di fratellanza» (*ibid*., art. 1), gli uomini decidono di perdersi nella lotta ideologica – sia essa combattuta verso un popolo o una religione – che, sostanzialmente, mette in pratica lo scontro, la violenza e l'allontanamento del singolo *con*, *verso* e *da* se stesso. L'intento degli accordi internazionali, sottoscritti da numerosi Paesi e còlti nell'attenzione all'universalità della vita dell'umanità s'infrangono per ammettere le dimensioni dell'odio e dell'avversione, del disprezzo e dell'ostilità, dell'intolleranza e del

rifiuto. Queste persistono nel mondo assumendo tutte le forme possibili del disumano.

Ⅰ.2. Le forme del terrorismo nella crisi sociale

Ⅰ.2.1. Che cosa è il terrorismo?

Soppesate all'interno del loro rapporto con il tema del terrorismo, le semantiche della crisi sociale assumono ora altre sfumature di significato, rispetto a quanto sopra enucleato, in relazione al concetto di "rottura". In questo capitolo, in particolare, alla crisi viene attribuita *(i)* la situazione di una sospensione di regolarità; *(ii)* l'insorgenza o l'esacerbazione improvvisa di fenomeni facinorosi e aggressivi; *(iii)* la condizione di un contesto violento e pericoloso. Pertanto, i profili della crisi orientano il discorso della trattazione verso l'analisi di una forte perturbazione della vita del singolo entro specifici contesti sociali. Le conseguenze provocate da questa determinata tipologia della crisi sociale riflettono gli scenari della realtà contemporanea, nella quale vengono dimensionandosi le numerose forme del terrorismo. Quest'ultimo richiama una generale destabilizzazione basata su violenze indiscriminate, uccisioni, sabotaggi, attentati, intimidazioni. Le azioni terroristiche includono, nella loro logica, comportamenti criminali vòlti a scatenare la paura, il panico, lo sgomento, l'orrore, l'angoscia, l'ansia, l'inquietudine, l'apprensione, il sospetto. Entro tali categorie si dispone l'atto del terrore, annunciato nell'opposizione a tutto ciò che riguarda l'umano. Esso elimina la libertà degli esseri umani, inglobati *(a)* in una tirannica forma del potere, *(b)* in una fanatica condizione mentale, *(c)* in una dogmatica ideologia etnico-religiosa. Sicché, il terrorismo rievoca pure gli aspetti dell'intolleranza, della xenofobia e del razzismo,

perpetrati in primo luogo – e nuovamente (seppur con altre sembianze) – contro quanto è culturalmente, religiosamente e socialmente diverso.

Le dinamiche del terrorismo assumono aspetti differenti anche in ragione delle epoche storiche a cui si rivolge l'attenzione. Così, le condotte terroristiche relative al periodo pre-ottocentesco hanno riguardato attacchi anticoloniali e atti intimidatori di piccoli gruppi di soggetti contro i sovrani autocrati del passato. Il XIX secolo, invece, concepisce il terrorismo quale opera orientata verso un fine sociale e ideologico, laddove l'ambizione risultava essere quella d'incidere profondamente – e disumanamente – su un'intera società per ribaltarne l'ordine politico. Lo scopo degli attentati terroristici contemporanei pertiene invece alla «tendenza distruttiva» (Fromm, 1941: 82) di modelli sociali attraverso le dimensioni dell'estremismo e del fanatismo (etnico-religioso). Anzitutto il mondo occidentale risulta affetto da un «morbo letale, la cui radicale matrice (pseudo-islamica) appare inequivocabile» (Gennari, 2016c: 25). La violenza muta le sue configurazioni, rivolgendosi verso intere popolazioni con l'obiettivo d'infondere la paura. Nella sua definizione moderna e attuale, il terrorismo contribuisce all'impresa eclatante e volontaria tesa al disfacimento della sicurezza sociale anche grazie all'ampia possibilità mediatica dei mezzi di comunicazione. Esso si compie nell'azione del singolo in un determinato tempo-spazio storico-geografico e si amplifica raggiungendo ogni àmbito sociale, nonché condizionando l'esistenza dei soggetti che vi abitano. La prepotenza terroristica è in tutto il mondo. Nessuna Nazione o società ne risulta esclusa.

Nonostante l'atto terroristico arrechi danni concreti a uomini e società, questo possiede connotazioni simboliche indirizzate alla propagazione del panico. Il fine ultimo è quello di spaventare in modo ineluttabile i cittadini di numerosi popoli e di distruggere le forme del pluralismo sociale e politico, etnico e culturale, spirituale e religioso. Queste sono così assoggettate all'uniformazione delle mentalità. Tale aspetto rinvia tanto alla mancanza di molteplici pensieri e libertà soggettive quanto a ciò che riguarda una sola «visione (del mondo, dell'umano, dell'umanità) che considera prevalenti gli

interessi dell'individuo rispetto a quelli della collettività» (Sola, 2016: 43). Senonché, in relazione all'atto del terrorismo, è l'insieme di più individui – coloro che hanno abdicato alla loro specifica, intima e interiore identità formativa per modellarla in ragione di una ideologia conformante – a sconvolgere la vita di altri esseri umani, plasmando le loro esistenze secondo i canoni di una politica sociale coercitiva. È il caso di quelle abitudini razziste e xenofobe che dal XVIII secolo si ripropongono nelle loro differenti concezioni, fino a diventare causa di guerre d'ordine mondiale. È pure il caso di quei combattimenti organizzati entro un «ordine fondato sull'equilibrio del terrore» (AA.VV., 2022c: 7) che si svolgono dal mese di febbraio 2022 entro i perimetri del territorio europeo tra Russia e Ucraina. Sul contemporaneo «palcoscenico delle potenze» (*ibid*.: *l.c*.), infatti, la guerra porta avanti un'apologia della paura come prima e sua più tragica manifestazione. Le vittime degli scontri russo-ucraini o i rifugiati che scappano dalle drammatiche condizioni delle città ucraine (di là dalle responsabilità ascrivibili alle parti), sono esempi evidenti di una crisi relativa all'armonico svolgersi della vita. Tale crisi si pone alla base di ogni conflitto, ove imperversano la morte, la disperazione, il dolore, l'afflizione, la sofferenza. Questi impongono al discorso pedagogico della presente ricerca di non escludere l'attività terroristica, poiché macrostruttura rappresentativa della crisi sociale attuale. Essa è còlta alla luce delle sue molteplici sfaccettature, ma anzitutto è qui compresa nel segno di quell'«espressione della distruttività» (Fromm, 1941: 82) relativa all'autentico sentimento dell'essere umano.

In sintesi: se si prende in esame il *Grund* – il terreno, il suolo – sul quale si edifica ogni possibile forma di crisi sociale a proposito del terrorismo, esso andrà necessariamente analizzato *(i)* nelle dimensioni del controllo; *(ii)* nel conflitto promosso a causa del timore verso il diverso; *(iii)* nei termini di prospettive inerenti alle forme dell'estremismo, del fanatismo, del fondamentalismo, del dogmatismo religioso. La crisi dell'uomo umano ritorna, allora, nelle trame di uno «spirito del terrorismo» (cfr. Baudrillard, 2002) – laddove l'uomo diviene un individuo egoista accecato dall'intolleranza (anche

religiosa) –, che promuove lo spavento, l'annientamento, la distruzione e occulta, infossa, rinchiude l'altro essere umano nel processo di disumanizzazione della vita. Il terrorismo è valutato anche in relazione a una definitiva penuria di un'architettonica di valori specificamente umani e orientati verso la libertà, la cooperazione e la costruzione dialogica fra le differenti società.

I.2.1.1. L'ordine del mondo e lo «spirito del terrorismo»

Il 3 novembre 2001, dopo soli due mesi dall'attacco terroristico dell'11 settembre dello stesso anno alle Twin Towers di New York, Jean Baudrillard pubblica sul quotidiano francese *Le Monde* un testo intitolato *Lo spirito del terrorismo*. All'interno di quest'ultimo, il sociologo e filosofo parigino illustra la sua teoria, appunto, sulle azioni terroristiche. In particolare, egli sostiene che la «pulsione di morte o di distruzione» (Baudrillard, 2002: 11) legata al terrorismo è da esaminare entro le dinamiche dell'intero sistema (cfr. *ibid*.: *l.c*.) occidentale. Quest'ultimo, «con la sua fragilità interna, dà manforte all'azione» (*ibid*.: 13) terroristica. Per l'autore la struttura su cui si erige la società è determinata da «una sola rete» (*ibid*.: *l.c*.) monopolizzata da una singola «potenza mondiale» (*ibid*.: *l.c*.). Quando, cioè, vi è una «condensazione di tutte le funzioni a opera del macchinario tecnocratico e del pensiero unico» (*ibid*.: *l.c*.), il solo modo per sovvertire tale ordine esclusivo è «un *transfert terroristico di situazione*» (*ibid*.: *l.c*.). Tanto più la società è avviluppata nel posizionamento assoluto di se stessa (nei confronti del resto del mondo), quanto più essa sarà vulnerabile nell'«arma assoluta della morte, moltiplicata dall'efficienza tecnologica» (*ibid*.: *l.c*.). Baudrillard riconduce il terrorismo a una «ritorsione brutale» (*ibid*.: 14) contro quello stesso sistema che aveva creato le condizioni affinché «tutte le singolarità (le culture)» (*ibid*.: *l.c*.) fossero lentamente eliminate

da «una circolazione mondiale retta da una sola potenza» (*ibid*.: *l.c*.). L'azione terroristica assume, allora, le feroci sembianze della vendetta contro la «concezione assolutistica che ha visto – e vede – nell'Occidente stesso il modello a cui ogni altra realtà geografica dovrebbe uniformarsi, stante la (solo supposta) superiorità della civiltà e della cultura occidentale» (Gennari, 2016c: 26). Tale dimensione ideologica prende il nome di «*occidentalismo*» (*ibid*.: *l.c*.). Attraverso quest'ultima si definisce un ordine del mondo prestabilito sul «denaro del potere e sul potere del denaro» (*ibid*.: *l.c*.), i quali dettano un particolare assetto a proposito dello «sviluppo economico-tecnico-finanziario» (*ibid*.: *l.c.*). Il procedimento di assoggettamento culturale – ossia, l'«occidentalizzazione del mondo» (cfr. Latouche, 1989) – lascia tuttavia intravedere le sue debolezze, considerate nella conseguente rivolta delle culture stesse contro il «sistema dominante» (Baudrillard, 2002: 15).

Esprimendo la propria violenza attraverso le numerose organizzazioni presenti al mondo – riconosciute per esempio dall'Unione Europea nei gruppi di Hamās, Real IRA, Jihad islamica palestinese, al-Jamā'a al-Islamiyya –, il terrorista ribalta il sistema pre-stabilito appropriandosi «dell'intelligenza del Male» (*ibid*.: 18). Egli fa «della propria morte un'arma controffensiva» (*ibid*.: 23). Tutto – sostiene Baudrillard – nel terrorismo «si gioca sulla morte» (*ibid*.: *l.c*.). Questa non è solamente intesa come un'«irruzione brutale» (*ibid*.: *l.c*.) nella vita dei soggetti, ma è anche interpretata quale «irruzione di una morte più che reale: simbolica e sacrificale» (*ibid*.: *l.c*.). In tale simbolicità sacrificale della morte si situa lo spirito del terrorismo (cfr. *ibid*.: *l.c*.). Non v'è uno scontro diretto tra potenze differenti (in termini di lotta tra forze armate), bensì è presente un combattimento svolto tra il principio di realtà della vita, da un lato, e ciò che non si può prevenire né immaginare, dall'altro. L'individuo sposta la «lotta nella sfera simbolica» (*ibid*.: 24), ove «la regola è quella della sfida, della reversione, del rilancio» (*ibid*.: *l.c*.), ma pure della paura. Sull'arma tattica dell'annientamento il terrorismo fonda l'ipotesi della sua vittoria, nella speranza che il sistema contro cui esso combatte si annienti da solo «in risposta alle sfide

multiple della morte e del suicidio» (*ibid*.: *l.c*.). La morte, in questo caso, non è più pensata come naturale categoria della vita alla quale l'uomo può educarsi nell'idea della sua finitudine e indeterminatezza. Tale concezione, al contrario, si pone in contrasto con la credenza che la morte sia la completa distruzione della vita stessa.

La morte diviene tattica propria del terrorismo anche quando si esplica nelle logiche perverse di una guerra. Le forme terroristiche si diffondono e si manifestano pure laddove manchi l'equilibrata relazione geopolitica tra i Paesi, le loro culture e i loro rapporti internazionali. La continua minaccia di morte messa in pratica dalla guerra è il risultato dell'azione posta in essere al fine di destituire il nemico del diritto alla libertà. Gli innumerevoli avvertimenti di probabili attacchi, poi, contribuiscono a consegnare un clima di panico all'interno del quale gli esseri umani sono immessi. I rischi di un conflitto internazionale, gli interventi di forza, le punizioni corporali, le torture, le sanzioni economiche, i "reati" commessi contro l'ideologia dominante, le censure, le ribellioni, i crimini contro l'umanità: è sufficiente leggere i titoli della cronaca contemporanea per riconoscere un'atmosfera di continua minaccia derivante dalla volontà d'incutere terrore.

Il progetto del terrorismo si chiarisce, ancóra, nell'utilizzo delle armi. I corpi mitragliati e trucidati dei soldati, delle donne e dei bambini per le strade delle cittadine ucraine contribuiscono a restituire un clima di angoscia e inquietudine. I sentimenti di spaesamento e disorientamento si allineano con la dimensione dello sgomento. Anche la violenza sessuale dischiude uno scenario drammatico della guerra a causa del quale sono le donne le prime vittime di tale abuso. Il nemico lascia dietro di sé i corpi violati delle giovani perseguitate, che (qualora riescano a sopravvivere), nella maggior parte dei casi, portano il segno tangibile (e indelebile) di quelle violenze. Il paradosso di una nuova vita nel loro ventre è il risultato degli stupri di massa effettuati per terrorizzare il nemico. Deformazione, diseducazione, de-istruzione sono allora contemporaneamente la causa e l'effetto di tale condizione, che tuttavia si sostanzia pure della

contaminazione, dell'offesa e della violazione brutale dell'intimo sentimento dell'uomo.

Infine, in ragione degli svariati aspetti che il terrorismo assume, si può sostenere un fondamento comune delle sue manifestazioni. Esso ripone nella dimensione del *nihil* – del nulla – le sue condotte e le sue mentalità. Così, ogni Paese affronta la minaccia del pericolo adottando le più cogenti pratiche di difesa attraverso le varie organizzazioni internazionali, nonché provvedendo alla sicurezza dei cittadini e al mantenimento della stabilità sociale.

I.2.1.2. Le implicanze economiche del terrorismo

Anche il terrorismo prevede un'impalcatura economica a sostegno delle sue pratiche. La diffusione efficace della paura comporta infatti una programmazione dettagliata in termini di reclutamenti, finanziamenti e raccolta delle informazioni. In ragione di ciò, i gruppi terroristici sono supportati da strutture economiche derivanti *(i)* dal commercio illegale relativo al traffico di droghe, armi o esseri umani; *(ii)* dalle "tasse" incassate dai terroristi facenti parte dell'organizzazione; *(iii)* dalla riscossione dei tributi dispensati dai civili; *(iv)* dai finanziamenti dei vari Stati che appoggiano l'una o l'altra fazione terroristica. Inoltre, i mezzi impiegati dalla tattica terroristica si basano sullo sfruttamento di quel ricco apparato tecnologico utilizzato e sviluppato da chi subisce gli attacchi. Tali moderne tecnologie (a cui il terrorismo rivolge l'attenzione) contribuiscono a fornire sia banche dati utili a infiltrarsi negli impianti di difesa delle varie nazioni sia armi necessarie a combattere contro gli stessi Paesi che le hanno prodotte. Ne è esempio il cosiddetto *Cyberterrorismo*. Nell'àmbito di quest'ultimo vengono realizzate operazioni con lo scopo d'innescare iniziative violente, minacce o intimidazioni nei confronti dei governi e delle popolazioni. Il fine ultimo è quello di *(a)* intaccare il sistema economico

di uno Stato; *(b)* produrre effetti sulle politiche e sulle società, *(c)* distruggere i sistemi bancari; *(d)* bloccare le telecomunicazioni; *(e)* invalidare le infrastrutture elettriche. Il terrorismo dirige anche una guerra cibernetica, all'interno della quale i soggetti aggrediti non hanno alcuna immediata possibilità di controffensiva. Intervenendo sui sistemi informatici di altri Paesi esso può *(i)* utilizzarli al fine della propaganda, *(ii)* arruolare nuovi individui, *(iii)* ricavare denaro, *(iv)* predisporre attentati. Il tutto è posto in essere anche grazie alle più sofisticate tecniche crittografiche o steganografiche, studiate per celare le comunicazioni trasmesse agli interlocutori. Ne sono una prova i diversi *virus* informatici, con i quali, per esempio, è stato interrotto il funzionamento dell'impianto nucleare iraniano di Natanz nel 2009 o del sistema di oleodotti americano "Colonial Pipeline" nel 2021.

Riguardo all'utilizzo di armi di ultima generazione, invece, il terrorismo si appropria – o tenta di appropriarsi – di materiale biologico, chimico, radiologico o nucleare. Il *Global Terrorism Database* – una banca dati contenente l'insieme di avvenimenti terroristici a partire dal 1970 – registra, a livello mondiale, centinaia di incidenti che coinvolgono l'uso di materiale chimico e provocano decine di decessi. Ciò significa che tali armi – denominate *Chemical Biological Radiological Nuclear* (CBRN) – sono impiegate come alternativa ai mezzi convenzionali. Il cosiddetto "bioterrorismo" utilizza queste tecniche a partire dal 2014, da quando lo Stato Islamico dell'Iraq e della Siria ha avviato procedure per lo sviluppo di sostanze soffocanti come il cloro e la mostarda solforata o gas tossici come l'idrogeno solforato. La ricina, poi, è stata utilizzata nel 2008 come arma biologica. Inoltre, la costosa costruzione di dispositivi per la "dispersione radiologica" (le cosiddette bombe sporche) è architettata per la diffusione di contaminazioni radioattive.

Da quanto si evince, dunque, anche il terrorismo è sostenuto da una rete economica. Questa è rintracciabile non solamente in relazione all'atto terroristico in sé ma anche con riguardo alle conseguenze e ai danni che esso provoca all'interno dei territori in cui si manifesta. Le economie dei Paesi, a

fronte del loro possibile coinvolgimento con i terroristi, sono soggette «a mutamenti improvvisi e violenti» (Lunghini, 2012: 89). La certezza delle strutture finanziarie si dissolve nel momento in cui subentrano gli attacchi, poiché «nuovi timori e speranze, senza preavviso, vengono a influenzare il comportamento umano» (*ibid*.: *l.c*.). Il mercato dettagliatamente regolato può «crollare da un momento all'altro» (*ibid*.: *l.c*.) a causa dello stato di indeterminatezza in cui sono immessi gli abitanti di un Paese. Tale fenomeno potrebbe essere definito con l'espressione di un «equilibrio capitalistico» (*ibid*.: 90) "precario", alla luce dei danni di breve e lunga durata determinati dal terrorismo. Gli impatti economici causati da quest'ultimo si riversano per esempio *(a)* sulle imprese e sul loro sviluppo; *(b)* sui costi di prevenzione e sicurezza di un certo Stato; *(c)* sui cittadini vittime dell'attentato. La paura, l'incertezza e l'ansia derivanti dall'attacco influenzano i rendimenti attesi dalle numerose aziende, la fiducia degli imprenditori, le decisioni di politica economica sulla spesa pubblica. Le attività commerciali ed economiche possono così subire una «ri-localizzazione» (Fiocca – Jean, 2007: 165) in altre aree del Paese, laddove non vi sia un raggruppamento massivo di soggetti ma sia presente un minor rischio di essere eventualmente attaccati. Gli interventi «vòlti a contenere il panico» (*ibid*.: *l.c*.), le «politiche comunicative» (*ibid*.: 166), le misure adottate per «il sostegno dei consumi e dei settori economici colpiti e dall'immediato aumento della spesa militare e di quella per la difesa civile» (*ibid*.: 168), infine, conducono gli Stati a lavorare per la stabilità e la sicurezza internazionali delle società e dei suoi abitanti.

Ⅰ.2.1.2.1. Il terrorismo tra tattica e strategia

Come si è più volte ricordato, il modello a cui il terrorismo si riferisce consiste nell'applicazione di una tattica (cfr. Baudrillard, 2002: 25). Preparata per

provocare un atto eccessivo di violenza, essa è concepita con lo scopo di «far crollare il sistema» (*ibid*.: *l.c*.) sotto le logiche di una «condotta bellica (...) centrata soltanto sul presente, sulle conseguenze della realtà» (Fabbri, 2021: 41).

Sul versante opposto rispetto a quello della tattica (in contrasto con la pratica militare) s'inserisce la strategia. Essa coincide con il «massimo intervento sul fattore umano» (*ibid*.: *l.c*.). La strategia risulta essere «l'indagine nel cuore della comunità, indifferente alla sovrastruttura, ai regimi politici, alle ideologie, ai rapporti di classe, alla qualità della vita» (*ibid*.: *l.c*.). Lo stratega, insomma, costruisce la sua teoria «per assicurare un futuro alla patria» (*ibid*.: *l.c*.), non solamente considerando «la pedagogia nazionale» (*ibid*.: *l.c*.) ma anche distillando la propaganda, favorendo «l'ingresso della popolazione nello storicismo», immettendo «gli stranieri nella fibra locale» e trasferendo «sulle onde il terrore dei cittadini» (*ibid*.: *l.c*.). Colui che presenta una strategia pensa al tempo non ancora vissuto; «pone i piedi nel passato per immaginare il futuro, straniandosi per un istante o per sempre dal presente, lasciandone la fruizione al tattico» (*ibid*.: *l.c*.).

Tattica e strategia sono «concetti assai diversi» (*ibid*.: 43) in ragione del fatto che la prima risulta «inchiodata a ciò che è, aliena alle fonti del cambiamento» (*ibid*.: 41), e la seconda, invece, «sa distanziarsi dal presente» (*ibid*.: *l.c*.), coltivando molteplici saperi e rifiutando «recinti professionali o di competenza» (*ibid*.: 42). Dunque, se il terrorismo afferisce alle modalità della tattica, le molteplici agenzie organizzate per la difesa delle popolazioni e la lotta all'antiterrorismo suggerirebbero di essere analizzate come propulsori di strategia: ossia, quella pro-gettazione del futuro basata su accadimenti passati ma pure quale modalità d'intervento volta a proteggere la vita dell'essere umano. Infatti, società come EUROPOL (*Ufficio di Polizia Europeo*), INTERPOL (*Organizzazione Internazionale della Polizia Criminale*) o UIF (*Unità di Informazione Finanziaria per l'Italia*) contribuiscono a programmare strategicamente le misure di controllo e prevenzione. Si tratta di organismi

progettati per *(a)* la protezione dei perimetri e dei confini interni di uno Stato, *(b)* il rafforzamento dei sistemi socio-economici, *(c)* la lotta al terrorismo inter-nazionale o intra-nazionale, *(d)* l'efficacia e l'efficienza delle disposizioni per la sicurezza. È altresì necessaria una collaborazione tra le varie compagnie, nei termini di una cooperazione sovranazionale, al fine di integrare le varie «culture strategiche» (Fiocca – Jean, 2007: 162). Ciò anche con lo scopo della «neutralizzazione dell'"economia della paura"» (*ibid*.: 164), compiuta attraverso una «difesa della fiducia» (*ibid*.: *l.c*.) che può ripristinare una situazione di normalità successivamente all'evento terroristico. Risale al 12 febbraio 2015 la *Dichiarazione* dei membri del Consiglio Europeo sul contrasto al terrorismo, tramite la quale i Capi di Stato dell'Unione Europea manifestano la loro intenzione a collaborare per il coordinamento di misure specifiche atte a *(i)* garantire la sicurezza dei cittadini; *(ii)* prevenire la radicalizzazione di posizioni ideologiche; *(iii)* tutelare i valori della società europea; *(iv)* cooperare con i *partners* internazionali. Del 2020 è invece la *Dichiarazione* comune dei Ministri degli Affari Interni, stesa in ragione dei recenti attentati in Francia, Germania e Austria. Nel 2020, poi, i *leaders* della stessa Unione Europea hanno ribadito la loro unità nella lotta alla radicalizzazione e all'estremismo violento nelle *Conclusioni del Consiglio Europeo* del 10 e 11 dicembre.

I danni provocati dal terrorismo sistematizzano la richiesta per la difesa, sia essa compiuta nella logica della prevenzione sia essa portata avanti per la ricostruzione economica, sociale e della sicurezza. Le dinamiche del terrore s'insidiano nel tessuto sociale di una Nazione compromettendone la stabilità non solo inter-sistemica ma anche inter-soggettiva. Pertanto, perseguendo una politica strategica sarà dato costruire «un ponte» (Fabbri, 2021: 53) di difesa «da percorrere tra passato e futuro» (*ibid*.: *l.c*.) nel segno del rispetto dei diritti dell'uomo.

Ⅰ.2.2. Politiche del terrore e società

Alla base di tutte le forme di terrorismo fino a questo punto enucleate si colloca una «necrospettiva» (Baudrillard, 1990: 99). Punto di vista dal quale studiare e/o analizzare un problema, quest'ultima si può definire come una prospettiva «necroculturale» (*ibid*.: 103) con cui si concretizza una progressiva eliminazione del pluralismo (cfr. Marquard, 2016). La multidimensionalità dei diritti, delle scelte e degli orientamenti si oscura alla luce dell'evento terrorista (cfr. Baudrillard, 2002), poiché esso esige di portare a compimento la distruzione di ogni possibile forma di transcultura (cfr. Gennari, 2016c: 29): ovvero, di quanto «richiama il *diritto* di ogni cultura (espressa dai singoli o nei gruppi sociali) a essere accolta e rispettata nei propri princìpi costitutivi e nelle sue pratiche (ad esempio, religiose), ma pure il *dovere* di ciascuna cultura (..) all'accoglimento e al rispetto delle leggi che regolano la comunità sociale ospitante» (*ibid*.: *l.c*.). Ciò significa che diritti e doveri si collocano all'interno di un insieme di categorie al centro delle quali rimane l'uomo, considerato in relazione alla sua complessità esistenziale. I diritti e i doveri riguardano allora tanto la libertà, il rispetto e la solidarietà, quanto la democrazia, la tolleranza e la dignità. Ogni cittadino ha il diritto di esprimere la sua cultura ma ha anche il dovere di rispettare quella altrui. Quando, tuttavia, i diritti vengono violati dalla radicalizzazione fondata su motivi etnico-religiosi o sul razzismo – come accade nel caso del terrorismo – v'è da riflettere su quali misure debbano essere adottate al fine di respingerne, eliminarne e allontanarne il pericolo.

Sono numerose le «sfide alla democrazia» (De Vergottini, 2017: 11) che si sono presentate nel corso della storia, anzitutto nel recente passato che dal 2015 corre fino all'epoca attuale. Dopo il tragico attentato del 2001 a New York, in Europa sono stati registrati (fra gli altri) atti violenti contro gli Stati francese, tedesco, inglese, spagnolo, belga. È il caso degli atti criminosi perpetrati presso il teatro Bataclan di Parigi, a causa dei quali sono stati uccisi quasi un centinaio

di soggetti. Nell'anno successivo, a Berlino, un autoarticolato ha investito la folla durante la fiera natalizia di Breitscheidplatz. Nello stesso 2016 un altro camion ha falciato, uccidendoli, 84 soggetti sulla Promenade des Anglais di Nizza, in Francia. Il 2017 riguarda in primo luogo il Regno Unito, dove il 22 maggio esplode una bomba al termine di un evento musicale presso la sala concerti del Manchester Arena. Almeno 22 sono le vittime e 120 i feriti, tra cui giovani e bambini. Il mese successivo tre uomini a bordo di un furgone investono alcune persone sul marciapiede del London Bridge, per poi schiantarsi contro uno locale limitrofo. Si contano in totale 8 morti e 48 feriti. Anche la Spagna diventa luogo del terrore. Nell'agosto del 2017 un camion travolge i cittadini presso Las Ramblas, nel cuore della capitale catalana, mentre un'autovettura si schianta contro i pedoni sul lungomare di Cambrils. Risultano 15 morti e un centinaio i feriti. Lo stesso giorno è sventato il tentativo di un'ulteriore strage che preparava un attacco presso la Sagrada Familia con 120 bombole di gas. Il 2018 vede, invece, un numero più alto di protagonisti. In Belgio un uomo di 31 anni di Rochefort uccide due poliziotte e uno studente a Liegi. A Parigi un giovane di 21 anni accoltella cinque passanti nel quartiere Opéra. Presso Flensburg, in Germania, vengono ferite gravemente due persone da un individuo con un coltello su un treno *Intercity*. Cinque morti e undici feriti è poi il bilancio dell'attentato al mercatino di Natale di Strasburgo. Un altro grave atto di terrorismo si ha nel novembre del 2019, quando un soggetto semina il panico indossando un finto giubbotto esplosivo sul London Bridge.

Le offensive terroristiche contro i popoli europei si sono tramutate in una vera e propria guerra nel primo semestre del 2022. Ciò che accade sul suolo ucraino è il risultato di un'intensificazione di quella disumana necrospettiva culturale sopra introdotta. L'avanzata di Vladimir Putin si compie sulla base d'innumerevoli attacchi contro lo Stato confinante, tramite l'uso di potenti armi. I massacri, gli stupri e le violenze manifestano l'incessante criminalizzazione dello scontro. Senonché, tale ondata di terrore è corrisposta dalla difesa supportata dalle armi occidentali. L'inasprirsi della guerra coincide, allora, con il

più violento fra i recenti attacchi terroristici. L'intensità della lotta cresce costantemente a causa dell'irrazionalità dell'individuo, colui che ha completamente dimenticato la cifra intima del suo essere umano. Gli ordigni nucleari sono pronti a esplodere in qualsiasi momento, intimidendo l'intera popolazione mondiale. L'uomo – sia esso ucraino, russo, europeo, americano o cinese – in preda al delirio, arrabbiato e incattivito dinanzi all'altro uomo, potrebbe così avere l'occasione di scatenare un combattimento di ordine globale. Quest'ultimo è costantemente pubblicizzato dalla propaganda mediatica cosicché il cittadino possa essere inserito in un contesto pericoloso e fondato sull'eliminazione di ogni forma di libertà.

La necrospettiva culturale, dunque, proviene anche dall'azione del terrorismo, sia considerato quale attacco circoscritto nel tempo e nello spazio – come nei casi sopra enucleati a partire dall'anno 2015 – sia còlto nelle dinamiche di un conflitto – analizzato qui nella guerra tra Russia e Ucraina. In qualunque modalità essa si manifesti, ciò che ne consegue è appunto un lento tracollo della complessità dell'umano e dei diritti che ne discendono. Pensata nel segno della pluralità delle culture e nel loro diritto a esistere autonomamente, tale necrospettiva si tramuta in una prospettiva banale, superficiale e semplicistica poiché, seppur condannando ogni aspetto dello scontro, l'uomo contribuisce pure ad alimentarlo nel fanatismo della supremazia, del potere, del denaro. La condizione del progressivo allontanamento dal rispetto di tale molteplicità complessa fa così pensare sempre di più a una necrosi della cultura dell'uomo, che comporta la perdita di ogni vitalità dell'ideale formativo, educativo e istruzionale.

I.2.2.1. La rete sociale del terrorismo

Le organizzazioni terroristiche creano al loro interno una vera e propria rete sociale. Questa si costituisce, nella maggior parte dei casi, su una profonda radicalizzazione degli orientamenti religiosi volta alla programmazione di azioni violente e allo studio fanatico della loro messa in pratica.

I gruppi sociali allestiti per la preparazione delle attività terroristiche devono la loro origine a un forte sentire comune. Il coinvolgimento all'interno di tali reti fa leva anzitutto sulle giovani generazioni di soggetti attraverso la tattica del convincimento e dell'incitamento all'odio. Ciò in ragione di molteplici aspetti relativi *(i)* a un'intolleranza condivisa dalla collettività; *(ii)* alla credenza di un'impossibilità d'integrazione fra culture differenti; *(iii)* al disagio sociale derivate dalle diseguaglianze sociali ed economiche; *(iv)* alle condizioni degli immigrati (identificati come "stranieri", vulnerabili alle discriminazioni di altri cittadini); *(v)* alle procedure burocratiche legate all'accoglienza degli esseri umani che migrano da un territorio a un altro. A fronte di queste situazioni, i soggetti s'incoraggiano a vicenda fomentando un processo di radicalizzazione delle loro teorie. Costoro aderiscono incondizionatamente a «un sistema di regole manifestate attraverso comportamenti privi di tolleranza che assumono quel codice nella più assoluta radicalità e con il più ferreo rigore» (Gennari, 2001: 619). La «radicalizzazione violenta» (Anzera – Laurano, 2017: 100) insieme con l'«impegno nel terrorismo» (*ibid*.: *l.c*.) possono essere osservati all'interno di una costruzione graduale di una mentalità fanatica. In tal senso, i risultati delle analisi condotte da parte del Consiglio d'Europa nell'anno 2016 hanno individuato un profilo piuttosto chiaro dei soggetti promuoventi la radicalizzazione estrema. Essi sarebbero considerati individui che provano un sentimento di emarginazione, maltrattamento, esclusione sociale. Proprio per tali motivi, questi soggetti corrono un alto rischio di essere indottrinati dalla propaganda estremista e reclutati dai vari gruppi terroristici (*ibid*.: *l.c*.), anche attraverso le numerose piattaforme informatiche e digitali (all'interno delle quali vengono inculcate teorie e pratiche sovversive). Ciò «richiama le forme alienate di una religiosità immersa nell'integralismo e nell'intolleranza» (Gennari, 2012:

619) ma pure presuppone una scarsa coscienza dei significati attribuiti al sentimento religioso – facendo cioè di quest'ultimo una forma di dottrina estrema tramite cui è lecito combattere contro tutto ciò che risulta discordante rispetto a essa.

La rete sociale del terrorismo si è poi realizzata oltre i confini nazionali per espandersi nell'àmbito internazionale. Ne è esempio la presenza dei cosiddetti "combattenti stranieri" – o *foreign fighters* –: ovvero, individui, incoraggiati principalmente da ideologie, che lasciano il Paese di origine per dedicare la loro vita alle forme della violenza. L'adozione dell'aggressività è condivisa anche dai giovani, nati e cresciuti sul suolo europeo, i quali agiscono nel segno di un marcato radicalismo. Tuttavia, costoro perpetrano la loro azione nella ricerca deliberata della morte. La dimensione sociale di queste organizzazioni, pertanto, s'identifica con un vero e proprio "patto di morte". Attraverso quest'ultimo viene data la possibilità ai giovani di cancellare definitivamente la loro vita. L'abilità di queste agenzie, quindi, si declina in una manipolazione efficace delle nuove generazioni che abitano il territorio europeo e provano verso quest'ultimo un odio irrazionale. I recenti attacchi – sopra elencati in relazione al contesto europeo – possono infatti essere attribuiti ai diversi profili fanatici dei soggetti che agiscono in nome di una radicalizzazione profonda. In ragione di ciò, il Consiglio Europeo ha adottato una serie di strategie atte a contrastare le diverse tattiche utilizzate per sostenere i processi di reclutamento. Oltre alle manovre adottate al fine di individuare i contenuti terroristici sul *World Wide Web*, sono previste unità specifiche per contrastare la propaganda *online*. Inoltre, dall'anno 2015 l'Unione Europea ha organizzato una rete di "sensibilizzazione" al problema della radicalizzazione definita *Radicalisation Awareness Network Practitioners* (RAN). Si tratta di oltre seimila operatori europei – insegnanti, agenti di polizia o personale penitenziario – che promuovono uno studio approfondito delle cause per le quali è coinvolto un così alto numero di soggetti nelle azioni del terrorismo.

Infine, una rete sociale del terrorismo di ordine religioso è ricuperabile nella dimensione del *jihād*. Letteralmente tradotto con uno “sforzo” o “slancio” per raggiungere un determinato obiettivo, questo concetto è interpretato, entro il contesto occidentale, nei termini di una guerra condotta per la diffusione, attraverso lo strumento della morte, della religione musulmana. I movimenti islamici guidati dal Califfato proclamato nel giugno del 2014 convogliano gli attentati terroristici nella (falsa) fede di una guerra santa combattuta contro gli infedeli, i corrotti e gli anti-islamici. Colui che sceglie di fondare la sua esistenza nell’atto della violenza si allontana da quello *slancio* interiore esplicato nel tentativo di compiere uno *sforzo* spirituale per il miglioramento della propria vita di credente e di rivolgere uno studio approfondito e teso alla comprensione dei testi sacri.

L’orientamento alla scelta e all’impegno *nella* e *per* la violenza si prefigura come un vero e proprio metodo sociale radicato nella logica del fanatismo. Nei suoi molteplici aspetti il terrorismo influenza il soggetto da plurimi punti di vista: nessuno di essi tuttavia riguarda il fondamento umano dell’esistenza.

I.2.2.2. La forma fanatica del terrorismo

Le logiche del terrorismo sono anzitutto còlte nelle forme del fanatismo. L’assolutizzazione di un punto di vista, la «mancanza di un pensiero libero» (Gennari, 2012: 620) e la presenza di un «desiderio ossessivo» (*ibid*.: *l.c*.), infatti, conducono il soggetto a dimenticare se stesso e la sua profonda intimità per accogliere, invece, il modello di una «spirale coercitiva dei comportamenti massivi» (*ibid*.: *l.c*.). Il processo di manipolazione sociale esercitato dalle organizzazioni terroristiche sulle generazioni di giovani uomini è pure valutato entro le dimensioni del fanatismo. Infatti, proprio quest’ultimo basa le sue

pratiche su un percorso di *(i)* «*seduzione*, che investe le personalità più fragili sotto il profilo della forza interiore» (*ibid*.: 621); *(ii)* «*ammaestramento*, in modo da rendere docili e capaci, subordinati e disciplinati gli individui» (*ibid*.: *l.c*.); *(iii) condizionamento*, nella modalità in cui il soggetto non è più in grado di dirigere autonomamente la sua esistenza; *(iv) asservimento*, poiché la sottomissione dei membri al potere della violenza è arma indispensabile per la buona riuscita dell'attentato. Dunque, il terrorismo è assoggettabile alle semantiche del fanatismo, giacché quest'ultimo si manifesta nell'ossessione e nella dipendenza, nell'irrazionalità e nell'ideologia.

L'esaltazione estrema conseguente alle strutture del fanatismo terrorista si palesa nelle azioni di individui completamente assuefatti da «un mondo esclusivamente animato dall'eccesso maniacale» (*ibid*.: 623). La «condotta fanatica» (*ibid*.: *l.c*.) è manifestazione di uno stato squilibrato dell'esistenza, laddove si ammettono inconsapevolmente le scelte conformanti e de-formative relative alle politiche del terrore. Inoltre, in tale condotta viene meno un principio di pertinenza con il mondo della realtà. L'ossessione conduce all'eliminazione della presenza dell'altro soggetto, dell'altra cultura, dell'altro punto di vista. Pertanto, il fanatismo cancella pure ogni significato del pluralismo. Lontano dalla *Weltanschauung* pluralista, l'uomo sceglie di divenire individuo – ovvero, colui che si rende uguale a un altro soggetto eludendo ogni autenticità formativa del suo essere umano –, concependo la propria religione come unica prospettiva dalla quale si dipana ogni altra concezione del mondo. Il punto di vista dell'individuo fanatico (il terrorista) è concepito, appunto, nell'àmbito dell'assolutizzazione, che induce all'esasperazione di «una concezione del mondo, un'idea, un ideale o un'ideologia a scapito di tutto ciò che manifesti i tratti di qualsivoglia differenziazione» (Gennari, 2012: 620).

Lo spettro del fanatismo costringe l'essere umano nell'ottica di una «chiusura» (*ibid*.: 623), poiché egli si presta al metodo dell'indottrinamento di una pianificazione settaria. Nella setta degli individui fanatici, infatti, «vige la regola dell'appartenenza» (*ibid*.: *l.c*.), tramite la cui credenza si applica un

generale rifiuto di quanto non rientra in tale impostazione ideologica. In questo modo, «il mondo fanatico rimane sbarrato» (*ibid*.: *l.c*.), dacché «lo ostruisce e lo rende interdetto il pregiudizio nutrito verso tutto ciò che è altro e che è oltre» (*ibid*.: *l.c*.).

Tra le diverse forme di fanatismo esistenti, il terrorismo ne custodisce la configurazione maggiormente pericolosa e radicale (cfr. *ibid*.: 631). Proveniente dalla dimensione di un'assolutizzazione culturale o dalla struttura di un radicalismo religioso, il «fanatismo terrorista» (*ibid*.: *l.c*.) è pure l'esito di un «fanatismo razziale» (*ibid*.: 626) – esaltazione della superiorità di una razza rispetto a un'altra – e di un «fanatismo xenofobo» (*ibid*.: 627) – persecuzione volta contro tutto ciò che viene definito "straniero". Ma, anzitutto, il terrorista opera nel segno di una dilagante fanatizzazione del disumano. Il suo compito è quello di scatenare una condizione di rischio e pericolosità, di ansia e paura. Il disorientamento dell'esistenza è il suo principale obiettivo. Non più vagliato nei termini di un dis-orientamento rivolto a un nuovo orientamento formativo della vita, bensì còlto come scardinamento *dai* e sfondamento *dei* valori propriamente umani, esso determina altresì una sospensione di regolarità – come sopra introdotto –, nonché un'intensificazione di fenomeni aggressivi. Pertanto, la forma fanatica conduce pure ai presupposti di una «lotta armata» (*ibid*.: 631). «L'individuo fanatico giunto al terrorismo (...) subisce un'allucinazione della coscienza che altro non è se non l'effetto dell'assunzione totalizzante dell'ideologia, per il trionfo della quale diventa lecito uccidere» (*ibid*.: *l.c*.). Così, il fanatismo terrorista comporta anche una riflessione a proposito delle dinamiche della guerra. Nelle piaghe fanatiche degli scontri è racchiusa la privazione della libertà. A tale mancanza è correlata la più tragica essenza del terrorismo. Sicché, ciò che ne deriva è anzitutto l'esito di una progressiva rinuncia da parte dell'uomo e di un decremento sostanziale delle diverse forme della libertà.

I.2.3. La cifra del terrorismo tra religiosità, nevrosi e fede nel disumano

Distinta da una religiosità che situa nel mistero, nel sacro e nell'eterno (cfr. Gennari, 2006: 296) le proprie fondamenta, la cifra del terrorismo salda le sue radici nell'esperienza del disumano.

Nell'educarsi del soggetto a una qualsiasi forma di religione è presente un forte sentimento di religiosità insito nel percorso formativo di ogni uomo religioso, il quale dall'esteriorità dell'esperienza di vita giunge fino all'interiorità della sua intima spiritualità. Tra religione e religiosità, quindi, sussiste una relazione apparentemente inscindibile, poiché nell'atto di fede si situa pure quel «trascendimento» (*ibid*.: *l.c*.) di sé dell'uomo che «si forma e si educa nel suo spirito religioso, dove ragione e sentimento, natura, cultura e tradizione non sono esclusi» (*ibid*.: *l.c*.), bensì còlti nella libera espressione e manifestazione di una dimensione autentica. Diversamente da quanto attiene alla religiosità dell'uomo umano, la pratica terrorista sconvolge la libertà del credente a cui si sostituiscono le dinamiche di un «fanatismo religioso» (*ibid*.: 297). L'idea di colui che scende in se stesso per «trascendervi nella ricerca del "mistero umano", della "sacralità umana" e dell'"eterno nell'uomo"» (*ibid*.: *l.c*.) è invalidata da una generale forma di dis-educazione religiosa che rende il soggetto privo di quella costante tensione (formativa) verso il divino. Il terrorismo trascina l'individuo nelle cavità buie del dogmatismo religioso, dell'intolleranza religiosa, del fondamentalismo religioso, segni di un fanatismo discriminatorio e violento.

La fede – intesa qui nella sua accezione negativa – relativa all'imposizione terrorista si precisa in una dottrina considerata nei princìpi della convinzione, della persuasione e della corruzione. Anche per tali ragioni l'individuo sospinge la sua esistenza nei perimetri di una marginalità sociale, *dalla* e *con* la quale mette in pratica il suo allontanamento *(i)* dal mondo reale e dai suoi valori intrinsecamente umani; *(ii)* dall'altro soggetto che vive nella

medesima società; *(iii)* da se stesso in quanto uomo umano còlto nella sua dimensione formativa, educativa e istruzionale. In questo modo egli s'immette in una situazione patologica dettata da una condizione nevrotica.

All'interno di un discorso, di una critica e di una ricerca propriamente pedagogici, il soggetto nevrotico è colui che si trova in uno «stato di sofferenza» (Laeng, 1989-03: 8181), a causa del quale viene meno la disposizione alla pace e alla serenità interiori. Il progressivo adattamento al fanatismo terroristico, e alle sue condotte violente, porta il soggetto ad allontanarsi sempre di più dalla cifra della vera fede: elemento di religiosità verso il divino che contemporaneamente si prospetta anche quale tensione alla conoscenza del mistero dell'uomo. Disporsi all'«itinerario verso la *religiosità*» (Gennari, 2006: 296) significa anzitutto condurre un "viaggio" nella «profondità dell'uomo, nel suo animo nascosto, nella sua essenza spirituale, nell'intimo della sua coscienza» (*ibid*.: 295). Nel distaccamento dall'intimità di uno spirito religioso v'è anche una destituzione di ciò che riguarda «la libertà di poter credere o meno in un proprio Dio» (Levrero, 2020: 12). Nello stesso modo in cui «la religiosità procede dalla libertà umana, altresì la religione, che discende dalla religiosità personale e non può ridursi all'acquisizione dei contenuti di una fede, trova nella libertà un presupposto originario» (*ibid*.: *l.c*.). Qualora la fede dell'uomo venga riposta nelle malvagità disumane del gesto terroristico, la prospettiva della *libertà religiosa* risulterebbe compromessa dalla coercizione e dall'annullamento del plurimo patrimonio religioso configurante l'intera storia dell'uomo. Una religione, però, non può essere intesa come univoca e/o assoluta, poiché sostanziata dal diritto di poter professare il proprio credo entro il rapporto che si espleta tra gli esseri umani – nella realtà delle loro specifiche e molteplici formazioni – e il divino. Tuttavia, il terrorismo coglie tale legame per risolverlo in quello forzato – nonché costrittivo – tra l'individuo e il disumano, rendendo così l'autentica fede un "credo" nel nulla. Il fanatismo terroristico, cioè, promuove una falsa religione, la quale a sua volta si esplica in alcun dialogo spirituale rivolto al divino. Essa collide con l'autentica idea di religiosità:

«in quanto argomento delle cose che non si vedono, la fede dona infatti luce all'oscuro» (Michielon, 2016: 91).

L'azione terrorista sconvolge l'esistenza equilibrata dei soggetti che abitano la società contemporanea. La condizione di un profondo stato nevrotico non riguarda solamente il terrorista (colui che ha scelto di costruire la propria esistenza sul "credo" del disumano). Essa può essere considerata anche nell'àmbito più ampio di una «nevrosi collettiva» (Gennari, 2012: 611). I soggetti che subiscono il gesto del terrorismo vengono accompagnati entro una condizione i cui significati si esplicano in un «disturbo funzionale, per lo più dovuto a insicurezza, cui il soggetto reagisce con atteggiamenti e condotte difensive» (Laeng, 1989-03: 8180). L'uomo vittima del terrorismo è forse colui che prova «un senso di disorientamento e di "panico"» (*ibid*.: *l.c*.). «La condotta nevrotica, nata per far superare l'ansietà e la insicurezza di base, non riesce tuttavia a restituire integrità e pace» (*ibid*.: 8181) al soggetto che abita un contesto di aggressività. La minaccia è costante e l'angoscia permane nella formazione dei soggetti volgendola in uno stato di de-formazione duratura e stabile.

L'atteggiamento nevrotizzato riguarda poi le innumerevoli politiche del controllo, predisposte al fine di scovare – perciò punire – gli atteggiamenti sospetti e riconducibili all'azione terroristica. «La paura di pericoli sovrastanti e ineluttabili» (Gennari, 2012: 611) induce, talvolta, alcuni Stati a proporre una politica della difesa che collide con i diritti e le forme di libertà dell'uomo. Tra queste v'è appunto anche la libertà di professare la fede religiosa nel proprio Dio. Tra gli altri, il caso degli Uiguri – precedentemente introdotto – viene restituito come esempio del controllo radicale di ogni sospettato comportamento terrorista. Indirizzata a un addestramento alla vita, la nevrosi si tramuta in attività fanatica condotta contro colui che è creduto essere il nemico da dover combattere.

I.2.3.1. La ri-educazione del diverso

L'aumento degli attacchi terroristici nel XXI secolo ha altresì accresciuto l'organizzazione delle misure di sicurezza dei vari Stati. Il processo di tecnologizzazione delle società mondiali ha comportato *(a)* un'amplificazione della «potenza distruttiva dei terroristi» (Jean – Napolitano, 2005: 14); *(b)* un'intensificazione della «presenza di decine di migliaia di appartenenti o di affiliati alle reti terroristiche» (*ibid*.: *l.c*.); *(c)* il potenziamento del «livello di addestramento militare» (*ibid*.: *l.c*.); *(d)* lo sviluppo della strutturazione di «cellule immerse nelle società occidentali e "dormienti" in attesa di un ordine di attacco» (*ibid*.: *l.c*.). Il terrorismo internazionale, pertanto, richiama la necessità di ampliare il sistema di difesa nazionale nell'ottica di una «nuova configurazione della sicurezza» (*ibid*.: 13). In questo senso molti Paesi costruiscono una rete di collaborazioni per la lotta comune. L'OCSE (*Organizzazione per la Sicurezza e la Cooperazione in Europa*), l'EUROPOL, l'INTERPOL e l'UIF – precedentemente citate – ne restituiscono alcuni esempi. Tuttavia, in alcuni casi vengono attuate vere e proprie politiche del controllo che ledono i diritti dei cittadini all'interno degli Stati.

Entro la «stagione del terrorismo» (De Vergottini, 2005: 106) occorre riflettere a proposito del «bilanciamento fra sicurezza e libertà civili» (*ibid*.: *l.c*.). L'introduzione di misure a difesa delle società contro l'aggressività nemica del terrorismo internazionale è, in alcuni casi, un espediente proposto per poter impostare controlli – talvolta coercitivi – sulla popolazione che abita un determinato territorio. Le strategie preventive adottate nei confronti del popolo degli Uiguri possono essere interpretate come esempio di noncuranza (o violazione?) relativamente ai diritti che ogni uomo detiene in termini di libertà, rispetto e, appunto, sicurezza. Ciò avviene all'interno dei cosiddetti campi di ri-educazione cinesi – ufficialmente chiamati dal governo locale *Centri di istruzione e formazione Professionale* – siti nella regione autonoma dello

Xinjiang. Come precedentemente enucleato nel capitolo dedicato alle migrazioni, il tema degli Uiguri è considerato anche nel segno di una generale compromissione dei diritti dell'essere umano (cfr. *ibid*.: 106). Parrebbe infatti che i cittadini cinesi appartenenti alla minoranza etnica uigura vengano internati in tali "centri di istruzione professionale". Questi ultimi sono costruiti nelle aree suburbane della regione, sulle fondamenta delle preesistenti scuole professionali o di altri spaziosi edifici. L'obiettivo principale di queste strutture consiste nell'accogliere il maggior numero di uiguri per poi adottare la pratica della *ri-educazione* (reputata necessaria al fine di prevenire e controllare eventuali comportamenti violenti di matrice islamica da parte di questo gruppo etnico). Dinanzi a tale supposto pericolo, quindi, sono praticate azioni «*repressive* particolarmente forti» (*ibid*.: 107).

Nonostante molti Stati – tra cui Sudan, Arabia Saudita, Corea del Nord, Russia, Egitto e Algeria – abbiano approvato tale "programma d'intervento" a favore dell'antiterrorismo, nel 2019 le Nazioni Unite hanno condannato la tecnica adottata dal governo cinese, esortando quindi alla chiusura di quelli che verrebbero definiti "centri di detenzione di massa". I fatti relativi alla ri-educazione delle mentalità culturali proprie di alcuni gruppi etnici (uiguri, kazaki, kirghisi, hui e altre etnie turche, musulmane e cristiane) sono tuttavia fonte di dibattiti e scontri tra differenti posizioni. Senonché, dalle fotografie scattate, dai video registrati e dalle testimonianze pervenute – nell'ottica di un'analisi relativa all'ampio tema della crisi sociale – occorre prendere in esame le ipotesi *(a)* di una violazione della libertà dell'uomo, *(b)* di interventi limitativi, *(c)* di azioni vòlte al terrore: quello stesso terrore al quale si dichiara guerra e che verrebbe ri-utilizzato come arma preventiva (seppur inadeguata).

Il sistema avanzatissimo di controllo proposto nei campi si coglie a partire dalla loro struttura. Essi, sorvegliati da forze armate e dalla polizia, verrebbero costruiti con una logica detentiva, giacché sono presenti, sui loro perimetri, muri, cancelli, recinzioni e torri di sorveglianza. Il tutto è poi supportato da validi sistemi tecnologici per il riconoscimento facciale e

l'acquisizione di dati biometrici. L'architettura degli edifici richiamerebbe la creazione di un «dispositivo panoptico» (Foucault – Perrot, 1983: 30), fabbricato con lo scopo di «*riformare i viziosi, isolare i sospetti* (...) *o fornire l'istruzione* – nei termini di un addestramento – *alle future generazioni*» (Bentham, 1791: 36). L'obiettivo ultimo dell'intenzione ri-educativa suggerirebbe la realizzazione di una struttura «di correzione» (*ibid*.: *l.c*.), laddove i soggetti verrebbero assiduamente sorvegliati «sotto gli occhi delle persone che devono controllarli» (*ibid*.: *l.c*.). Dunque, ogni settore del campo dovrà essere studiato per la reclusione, l'isolamento, i lavori forzati (cfr. *ibid*.: 37) e l'indottrinamento di alcune conoscenze (politico-religiose) specifiche e prestabilite. Al centro della struttura può essere immaginata «la residenza dell'ispettore» (*ibid*.: *l.c*.), avente il compito di sorvegliare lo svolgersi dei lavori. Intorno a essa abitano invece i soggetti privati, da una parte, della possibilità di essere chi realmente sono e, dall'altra, della loro dignità di esseri umani.

Gli avvenimenti nei campi sono testimoniati tanto da alcuni studiosi e dalle loro ricerche – come quelle dell'antropologo della Columbia University Darren Byler, che nel 2021 pubblica i risultati dei suoi studi nel volume *In the Camps, China's High-Tech Penal Colony* –, quanto dalle voci di soggetti che hanno vissuto all'interno dei centri di rieducazione. Alla luce di ciò, la cronaca riporta i trattamenti disumani proposti con l'obiettivo dell'oppressione e dell'eliminazione della libertà, anzitutto religiosa. Le violenze sessuali, le torture fisiche e psicologiche, le pratiche per la sterilizzazione sono solo alcune delle atroci azioni che verrebbero effettuate sulle donne uigure. L'obiettivo è quello di cancellare una minoranza etnica e la sua cultura, per renderla sterile, non più in grado di procedere alla costruzione e, al contempo, al ricordo, della propria tradizione. I giovani uiguri vengono educati (o dis-educati) a un processo di annientamento dei loro valori e princìpi religiosi.

In sintesi: il regime emergenziale (cfr. De Vergottini, 2005: 108), entro le cui dinamiche conduce il terrorismo, concorre a costruire, talvolta, una pratica della violenza; anch'essa basata sulla logica della paura, della coercizione e

dell'addestramento, nel segno di un meccanismo perfettamente congegnato, di un microcosmo fondato sull'indottrinamento culturale. Anche un simile "progetto panoptico" traccia un percorso entro le categorie del razzismo e della xenofobia, questa volta "giustificate" dalla lotta contro il terrorismo. All'odio viene fatta corrispondere l'intolleranza, all'intolleranza risponde a sua volta l'odio.

I.2.3.2. Divergenze: l'educazione alla libertà e alla tolleranza

Fino a questo punto sono state delineate le possibili forme impiegate dal terrorismo nell'epoca contemporanea. In ognuna di esse è dato poter intendere il significato di un binomio categoriale, che unisce il concetto della distruzione a quello dell'odio. Questi termini costituiscono, appunto, i due elementi fondamentali dell'azione terroristica. Infatti, la tensione alla distruzione si applica ogni qualvolta sia presente il sentimento di un odio profondo verso una cultura, una religione o un'appartenenza etnica differenti. L'odio insito nel terrorismo si definisce nella «perversione delle tendenze» (Dussel, 1977: 128), nell'«autoerotismo della totalità» (*ibid*.: *l.c*.) e nell'esclusione della diversità. Esso è «l'origine della patologia politica e individuale» (*ibid*.: *l.c*.), nonché dottrina del «totalitarismo» e della «psicosi» (*ibid*.: *l.c*.). Entrambe le dimensioni «sono incentrate su se stesse e negano l'alterità; sono tautologiche, perverse, autodistruttive» (*ibid*.: *l.c*.). Da ciò si evince come l'atto del terrorista escluda – per il tramite dell'odio e della distruzione – ogni diversa filosofia religiosa e, al contempo, combatta per la supremazia del dogmatismo religioso. Tuttavia, al fine di operare un rovesciamento di tale equilibrio costruito sulla violenza, l'essere umano dispone della capacità di ripensare il significato della fede e della propria religiosità nella tolleranza, nel rispetto e nella comprensione di

quanto è altro da quel «desiderio perverso che tiene unite le parti strutturate del tutto totalizzato» (*ibid*.: *l.c*.) nello spettro di un sentimento di terrore.

Tra la fine del 1778 e la prima metà del 1779 Gotthold Ephraim Lessing realizza un dramma suddiviso in cinque atti intitolato *Nathan der Weise*. Quest'opera teatrale risulta interessante all'interno di un'analisi pedagogica a proposito del tema inerente alla crisi sociale e, in particolar modo, alla questione del terrorismo. Il *Nathan* è invero costruito nel fondamento di un insieme di princìpi e valori lontani dalle controversie religiose. L'intento dell'autore si precisa anzitutto in un ideale educativo, il quale si distanzia categoricamente da quanto precedentemente enucleato in relazione alla "ri-educazione del diverso". Al contrario, il *telos* educativo su cui Lessing edifica la sua opera conduce lo spettatore a orientarsi nell'autenticità della propria fede, dubitando della sua assolutezza e concependo la possibilità dell'esistenza di altre forme di "credo" religioso. Il pubblico del *Nathan der Weise* è sospinto verso la mediazione tra gli eccessi, nonché verso il principio di una religione naturale che sostiene la costituzione originaria della natura umana e del sentimento dell'umano. All'interno del terzo atto della rappresentazione, Lessing inserisce la *Parabola dei tre anelli*. Entro lo svolgersi di quest'ultima si ritrovano temi relativi all'amicizia, all'amore, al rispetto, all'onestà, alla gratitudine e alla fiducia. Inoltre, nel rivelarsi dei personaggi nel dramma si percepisce la purezza e la genuinità dei rapporti umani di là dalle differenze confessionali, etniche e culturali. Contemplando le tre religioni monoteiste del mondo – metaforicamente rappresentate da ognuno dei tre anelli della parabola – l'autore suggerisce la possibilità di una «rechte Glaube» (Lessing, 1778-79: 156) – una vera fede – riposta in ognuna di esse. Non v'è quindi un'unica e vera religione, bensì esiste una verità velata (ma presente) in ogni agire umano mosso da un'incessante ricerca valoriale che si pone quale punto d'origine di ogni umano formarsi. Nella parabola lessinghiana si coglie il tentativo di scardinare la «Die Tyrannei des Einen Rings» (Lessing, 1778-79: 160) – la tirannia di un solo anello – che rinvia alla rottura con gli elementi di un assolutismo religioso.

Lessing propone un'idea di saggezza a partire dal personaggio di Nathan. Essa è richiamata dal fatto che quest'ultimo riconosce un fondamento comune per l'intera umanità. La capacità di sentire, cogliere e ricercare il proprio sentimento religioso conduce pure l'opera di Lessing all'interno di un progetto pedagogico vòlto a rinvenire una *Ursprung* – un'origine – universale dalla quale è dato poter trascendere ogni differenza. L'autore, cioè, propone al soggetto di dis-orientarsi dai condizionamenti presenti nel mondo per ri-orientarsi verso la ricerca di una religione che consideri anzitutto l'umano insito in ogni uomo. La fede va riposta nell'uomo: colui in grado di dirigersi verso l'autenticità, l'ascolto e l'essenzialità del sentimento umano. Il fine ultimo della *Parabola dei tre anelli* è quello di sostenere il dialogo tra i soggetti, oltrepassando il confine delle rigide tradizioni religiose, poiché nessuna religione può limitare la fiducia e il rispetto fra i popoli del mondo. Lessing, così, sospinge verso un auspicabile dialogo tra le religioni restituendo all'opera del *Nathan der Wise* una significativa rilevanza pedagogica capace di celebrare il *principio di tolleranza*, ma pure suggerendo allo spettatore dell'epoca contemporanea una rilettura interpretativa della propria fede religiosa. Questa, infatti, si dà liberamente nella tolleranza, non tanto considerata come passiva sopportazione delle differenze, bensì compresa entro il rispetto reciproco e la comprensione verso ciò che è dissimile e insito in ogni vita, còlta nella sua unicità.

Intorno alle forme di coercizione dell'azione terroristica si edificano le possibili divergenze di un progetto di «liberazione pedagogica» (Dussel, 1977: 184). Questa consiste in una «veracità anti-ideologica» (*ibid*.:185), orientata al recupero di un «atteggiamento pedagogico fondamentale» sotteso al ribaltamento della «negazione o distruzione (...) dell'uomo critico, in quanto annuncia un futuro più giusto» (*ibid*.: *l.c*.). Egli viene «incarcerato, assassinato» (*ibid*.: *l.c*.) e privato – come più volte detto – di ogni profilo dignitoso dell'esistenza poiché inglobato nella trappola del condizionamento fanatico. Il terrorismo – sia esso perpetrato nelle dinamiche della guerra o nell'atto suicida

del terrorista – conclude la sua parabola nella distruzione dell'umanità. Tuttavia, esso può essere destituito del suo potere nichilista dalla stessa umanità che l'essere umano ha la facoltà di ricercare nell'intimo della sua libera autenticità.

Ⅰ.3. La crisi sanitaria della società mondiale

Ⅰ.3.1. Il tempo della crisi sanitaria

Fino a questo punto intesa come situazione di “rottura”, oppure quale condizione in cui s’insinua la sospensione di uno stato di normalità, il tema della crisi è ora osservato entro i confini della «storia sociale» (Koselleck, 2012: 4) contemporanea. Il quadro nel quale si dispone la riflessione qui presentata viene valutato alla luce del triennio che colloca la sua origine allo scadere dell’anno 2019 e giunge (non ancóra concludendosi) alla stagione estiva del 2022. L’arco temporale appena tratteggiato dispiega altri significati della crisi, giacché al suo interno vengono indagate tanto le fasi soggettive e sociali di uno stato patologico quanto le circostanze del malessere e del disagio derivanti da tali contingenze. All’interno di questo capitolo, pertanto, tra le varie prospettive semantiche riconducibili al concetto di “crisi” si annettono quelle relative all’àmbito medico-sanitario.

Da quasi tre anni l’essere umano vive nel contesto di una *crisi pandemica*. Coinvolgendo il mondo, la pandemia riguarda la diffusione di una malattia entro i confini dei Paesi e presuppone la mancanza di un’immediata soluzione alla progressione del contagio. Il *pandḗmios* (dal greco *πανδήμιος*) è *(a)* “di tutte le persone”, *(b)* “pertinente al popolo”, *(c)* “pubblico”. La comparsa di un nuovo agente patogeno presso le differenti società culturali *(i)* sconvolge l’ordine quotidiano, *(ii)* dirompe nella normalità processuale della vita, *(iii)* esonera il soggetto dalla facoltà di poter discernere fra le molteplici direzioni verso le quali orientare il proprio progetto d’esistenza. Ciò accomuna, unisce,

convoglia il vivere soggettivo nella dimensione di una crisi collettiva; costringe i popoli che abitano l'epoca contemporanea nelle diverse fasi di un male sconosciuto, inedito e privo di ogni dimensione prevedibile. Imprevedibilità e indeterminatezza, sopraffazione e perturbabilità costituiscono i plurimi caratteri sui quali si edifica la condizione di malessere generale provocata dalla patologia infettiva del *virus* Sars-Cov-2.

Lo stato di crisi, poi, presuppone una costante critica del tempo presente al fine di generare continuamente un nuovo «terreno di partenza» (Cacciari, 2006: 2423) vòlto al futuro: ossia, «il punto da cui staccarci per trasformare e innovare» (*ibid*.: *l.c*.) quanto concerne il passato. Infatti, «fondamento della situazione di crisi è la critica che soggettività determinate esprimono nei confronti del passato e dello stato di cose presenti» (*ibid*.: *l.c*.). Senonché, l'emergenza sanitaria contemporanea è caratterizzata proprio dall'incapacità dell'uomo a poter criticare, giudicare, governare, controllare l'andamento della pandemia, quindi il progetto del futuro. Il *virus* (con le conseguenti patologie da Covid-19) ha imposto la sua logica. L'ha stabilita a scapito della vita dell'essere umano, del suo tempo e della sua libertà. L'emergenza sanitaria ha prescritto l'attesa, la chiusura, la distanza; ha condotto all'allontanamento, alla sofferenza, alla morte. A proposito del significato proprio della crisi, si può ricuperare il concetto di *krisis* della scuola ippocratica, per cui la fase critica di una malattia è riconosciuta in una "sospensione": ossia, in quell'interruzione del tempo «tra la vita e la morte, la cui decisione stava per arrivare ma non era ancora arrivata» (Koselleck, 2012: 96). In questo senso, la crisi comporta una sua propria «dimensione temporale» (*ibid*.: *l.c*.), còlta nel segno di un'apparente cessazione del naturale movimento dell'esistenza. In tale intervallo (illusorio) è data la possibilità di una previsione ma, al contempo, risulta inverosimile immaginare lo scenario del futuro. Il *Corona-virus* ha sovvertito l'ordine sociale, sostituendolo con il tempo della paura e l'espropriazione di riferimenti rigorosi dal punto di vista scientifico-sanitario. L'emergenza è stata (ed è) dettata da un totale disorientamento, poiché «in tutti i discorsi sulla crisi – sanitaria – erano presenti

riferimenti all'incertezza e alla necessità di prevenire per evitare una sventura o per salvarsi, delimitando i termini temporali» (*ibid*.: 97). Tuttavia, contrastare il dilagare dell'epidemia è stato difficile, complesso, complicato, non foss'altro che per le oltre sei milioni di vittime da essa provocate. La strategia verso la quale l'uomo ha orientato (e orienta) la sua azione, per contrastare la "curva dei contagi" (quindi il numero dei morti), è stata costruita su una costante «diagnosi del tempo» (*ibid*.: *l.c*.). Con ciò s'intende l'incessante monitoraggio *(a)* del tasso di "letalità" del *virus*, *(b)* dell'"indice del contagio" e del numero dei decessi, *(c)* delle diverse sintomatologie e delle numerose varianti. Inerme dinanzi a tale tipologia di crisi sociale, l'essere umano ha condotto in modo continuativo lo studio, la ricerca, l'analisi, la sperimentazione al fine di conoscere il Sars-Cov-2. Il tempo della diagnosi – ossia, il processo del "riconoscere attraverso" – ha richiesto l'approfondimento della storia *del virus* (considerando ad esempio le sue origini) e il recupero della storia *dei virus* con i quali l'uomo è entrato in contatto nel corso delle diverse epoche. La scienza produce un «pensiero – critico – della crisi, su cui si aggroviglia la storia incerta» (Mauro, 2020: 15), giacché ancóra da interpretare e, perciò, da comprendere appieno. Inoltre, «recuperando le esperienze del passato» (*ibid*.: *l.c*.) viene attuata la ricomposizione di una «memoria atavica» (*ibid*.: *l.c*.). Dal Covid-19 all'Ebola del 2014, dall'influenza suina del 2009 alla Sars nel 2002, dalle influenze contemporanee, con le loro mutazioni letali, alla spagnola di inizio Novecento (cfr. *ibid*.: *l.c*.), la storia della crisi sanitaria assume specifiche configurazioni temporali. La «catena epidemica» (*ibid*.: *l.c.*) si ricongiunge con il passato fino alla conoscenza di un tempo antico, quando *(a)* la peste «viaggiava con i soldati e tornava con le legioni romane vittoriose corrodendo l'impero» (*ibid*.: *l.c*.), *(b)* la poliomielite e il vaiolo si diffondevano all'interno del popolo egiziano, *(c)* la «bubbonica» scalzava la salute nel Trecento (*ibid*.: *l.c*.), *(d)* la peste (ancóra) si espandeva nel Seicento, *(e)* «i sei cicli del colera nell'Ottocento» (*ibid*.: *l.c*.) venivano considerati come segno di sventura. L'uomo ricostruisce il tempo della storia, poiché impreparato ad affrontare il tempo del presente. Egli risulta

sorpreso, spodestato della sua facoltà di scelta dinanzi a «questo attacco di portata mondiale» (*ibid*.: 16).

Sopraggiunto alla metà del terzo anno dal suo inizio, il tempo di questa crisi non si è ancóra concluso. L'essere umano osserva costantemente l'aumento o la diminuzione dei contagi e dei decessi, educandosi a con-vivervi e imparando a studiare ancor di più il *virus*. Anche l'infezione possiede un tempo: il tempo di incubazione e trasmissione, di durata dei sintomi e guarigione da essi. L'epidemia stessa, con i suoi risvolti pandemici, necessita di tempo, attraverso il quale l'uomo ha l'opportunità di difendersi e proteggersi, ma anche di prevenire e curare. La scienza, dunque, necessita del tempo della ricerca e della sperimentazione per giungere alla completa consapevolezza di ciò che richiede d'essere costantemente analizzato e approfondito.

I.3.1.1. Il continuum *della crisi tra guerra e pandemia*

Considerando la recente storia contemporanea è consentito all'essere umano riconoscere una «crisi senza fine» (cfr. Revault D'Allonnes, 2012). Si tratta della possibilità di comprendere come il tempo storico all'interno del quale il soggetto vive possa essere interpretato a partire dai mutamenti e dai fenomeni fondamentali che lo hanno determinato. Non solo. Nel tempo della storia – sia essa considerata come storia generale dell'uomo o storia del singolo – il soggetto crea le possibilità della propria vita. Nell'intrecciarsi di passato, presente e futuro, egli edifica il suo essere-in-possibilità (cfr. Heidegger, 1989: 30): ossia, l'autentica modalità con cui «*di volta in volta*» (*ibid*.: 33) è nel mondo.

Ora, esistono *(i)* un tempo della natura, inficiato dalle varie forme di contaminazione ambientale; *(ii)* un tempo dell'autentica relazione intersoggettiva, compromesso talvolta dalle rapide e incessanti innovazioni

tecnologiche; *(iii)* un tempo del dialogo e della collaborazione, costretto in uno stato di profondo terrore dovuto alle dinamiche proprie del terrorismo; *(iv)* un tempo delle migrazioni, deviato dallo sfruttamento e dalle logiche colonialiste. A tali circostanze critiche si annettono poi le condizioni dell'emergenza sanitaria (causa di malattie e morte) e della guerra russo-ucraina (effetto del totale disprezzo verso l'umano). Dunque, gli elementi denotativi assunti dal tempo della contemporaneità restituiscono il progressivo venir meno di equilibrate condizioni esistenziali. Ciò in ragione della situazione di crasicità – precedentemente presentata a proposito delle varie forme della crisi – di cui si colgono alcune delle macrostrutture decisive.

L'essere umano è "in crisi" poiché «la sua possibilità d'essere estrema» (*ibid*.: 35) (ovvero, l'opportunità d'interpretarsi autenticamente dinanzi a sé) è compromessa da molteplici punti di vista. Basti pensare a come la libertà si sia tramutata in un disciplinamento soggettivo necessario per contrastare l'emergenza sanitaria e a quanto la guerra abbia imposto una generale riconfigurazione geopolitica, eludendo (ad esempio) ogni forma di cooperazione costruttiva tra le popolazioni di tutto il mondo. L'epoca storica caratterizzata dalla pandemia sorprende sfavorevolmente l'uomo (cfr. Mauro, 2020: 16), inserendolo in una situazione di disabilitazione sociale, oltreché umana. Inoltre, «infuria ancora una volta la tragedia» (Magris, 2011: 16) di una nuova guerra, attivata anche attraverso «rancori nazionali e sociali, pregiudizi razziali e ideologici» (*ibid*.: 14). Costituita nelle sue diverse dimensioni, la crisi scatena «sentimenti, psicosi e pulsioni collettive» (*ibid*.: *l.c*.) orientati all'eliminazione dell'armonica vita sociale e soggettiva. L'indeterminatezza esistenziale dell'essere umano (individuata nei molteplici stati di crisi in cui si trova) è predisposta nell'incertezza del futuro. Di ciò il soggetto è sia responsabile sia testimone.

Da una parte, l'uomo risulta artefice del sapere che costruisce nel mondo. Ogni sapere, infatti – come sosteneva Ludwig Wittgenstein in una raccolta di brevi osservazioni stese tra la seconda metà del 1949 e la prima

metà del 1951 –, fa parte di un «grosso sistema. E soltanto in questo sistema la cosa singola ha il valore che noi le assegniamo» (*ibid*.: 64). Al contempo, tale assegnazione risulta essere provvisoria, temporanea e mai definitiva. La struttura conoscitiva viene costantemente modificata, poiché nuovi apprendimenti conducono verso la ri-sistemazione dell'architettura epistemica valida fino a quel momento. La trasformazione della conoscenza non è mai conclusa. Nel 2022, infatti, l'uomo è ancóra sorpreso e da una malattia pandemica e da una nuova guerra internazionale. Entrambe costringono il soggetto a rivalutare l'insieme di convenzioni e convinzioni a proposito della dimensione sanitaria globale e della relazione geopolitica fra i Paesi del mondo. Non risulta più valido l'equilibrio considerato in precedenza. A fronte dei 6.313.229 milioni di vittime causate dal Covid-19 e dinanzi ai 535.248.141 milioni di casi "positivi" che l'*Organizzazione Mondiale della Sanità* (OMS) ha confermato – ancóra – nel giugno del 2022 (numeri non definitivi e sui quali si hanno quotidianamente dati aggiornati), l'essere umano può, da un lato, adoperarsi al fine di contrastare l'aumento dei contagi e, dall'altro, prepararsi a inedite letture e interpretazioni del futuro (considerando ad esempio la comparsa di nuove varianti del *virus*). Di fatto, poi, quest'ultimo si è subito manifestato in tutta la sua violenza nel segno della guerra. L'*Ufficio dell'Alto Commissario delle Nazioni Unite per i diritti umani* (OHCHR) ha reso noto che dal principio dell'invasione russa sono state uccise 4.481 persone e feriti 5.565 civili. A circa 100 giorni dall'inizio del conflitto, le vittime includono 1.739 uomini, 1.159 donne, 119 ragazze e 125 ragazzi, oltre a 40 bambini e 1.299 adulti. Incessantemente in aumento a causa di bombardamenti e attacchi missilistici, questi numeri restituiscono tuttavia un quadro parziale della realtà, dato che le vittime continuano a moltiplicarsi.

L'uomo, pertanto, è *(i)* chiamato a ricercare un altro equilibrio, sociale e soggettivo, *(ii)* impegnato nel dialogo politico fra gli Stati, *(iii)* attento ai rischi d'inedite ideologie *(iv)* pronto a nuove forme di intesa e collaborazione; *(v)* vigile

nel controllo di malattie endemiche, *(vi)* accorto nella sperimentazione di farmaci e vaccini.

I profili della crisi minano la possibilità dell'uomo di pensare se stesso in maniera autentica e libera. Tali criticità dettano un ritorno, una chiusura, una posizione difensiva del soggetto, il quale si ritrova costretto a innalzare il proprio livello di guardia (cfr. Magris, 2011) dinanzi ai pericoli che lo minacciano. Inconsuete forme di riflessione e cura giungono a determinare gli elementi di un nuovo equilibrio generale, alla base del quale rimane, tuttavia, un «fondamento» (Wittgenstein, 1949-51: 72) essenzialmente e ontologicamente certo. Nel *continuum* del tempo (o dei tempi) della crisi (o delle crisi) rimangono infatti saldi il concetto, il sentimento, la cifra originari dell'umano: unici motivi immutabili nel tempo mutevole della vita.

I.3.1.2. Pandemia: le ricadute economiche

La strutturazione di un sistema sociale solido è istituito anche in ragione degli «avvenimenti» e dei «ragionamenti economici» (Lunghini, 2012: 9) che in esso vengono predisposti. La «scienza economica» (*ibid*.: 11) contribuisce alla comprensione del rapporto sussistente tra l'«influenza della ricchezza sulla popolazione» (*ibid*.: *l.c*.) e il suo benessere sociale, ma pure risulta essere avviluppata alla crescita, all'espansione e al miglioramento della società stessa. Economia e società determinano un tutt'uno codificabile in una «civiltà della crescita economica» (Gallino, 2011: 40), dove si configura una «crisi» (*ibid*.: *l.c*.) senza limiti. Sussiste infatti in tale civiltà un'«insostenibilità sistemica» (*ibid*.: 41) dovuta (per esempio) a *(i)* un «iperconsumo» (*ibid*.: 40) da parte dei soggetti, i quali indossano il «costume decomposto» (*ibid*.: 36) del cliente consumatore, *(ii)* una sovrapproduzione delle merci, *(iii)* una «drammatica degradazione della politica» (*ibid*.: 36) – nelle sue implicanze con il sistema

economico di un Paese –, *(iv)* un «deterioramento dell'ambiente terrestre» (*ibid*.: 39) – effetto «diretto e indiretto d'una civiltà la quale, in base alle teorie economiche che la orientano, attribuisce valore principalmente al consumo delle risorse naturali» (*ibid*.: *l.c*.) –, *(v)* una molteplice diffusione di «conflitti endogeni, sia inter-nazionali (tra Paesi o gruppi di Paesi) che intra-nazionali (tra classi e strati sociali di singoli paesi) oppure globali (tra classi e stati della popolazione mondiale)» (*ibid*.: 41). Dunque, si determina una crisi, «oltre che sotto il profilo economico» (*ibid*.: *l.c*.), anche individuata nelle sue configurazioni politiche, umane ed ecologiche (cfr. *ibid*.: *l.c*.). A rendere ancor più radicale tale crisi economica contemporanea contribuisce, appunto, l'emergenza sanitaria.

Per difendere la salute dei soggetti è necessario «un mezzo per la realizzazione dei bisogni delle persone» (Mauro, 2020: 84). Durante l'emergenza pandemica, infatti, «la vita» (*ibid*.: 83) è stata sostentata dal lavoro (cfr. *ibid*.: *l.c*.) «della catena alimentare e farmaceutica, della distribuzione e dell'informazione, dei trasporti e dei servizi» (*ibid*.: 84). Nelle urgenti circostanze di una pandemia «il lavoro è la sola fonte di alimentazione della vita che continua, e dunque diventa l'ultimo e unico volano della società malata e imprigionata che mentre si difende deve sopravvivere a ranghi ridotti» (*ibid*.: 86). A fronte dei pericoli relativi al contagio sono state previste misure di sicurezza per «proseguire il lavoro in condizioni di tutela» (*ibid*.: 87). In ragione di ciò, il mondo ha abituato i propri cittadini *(a)* all'utilizzo dei cosiddetti "dispositivi di protezione individuale", *(b)* alle «distanze di salvaguardia nei reparti e negli uffici» (*ibid*.: 88), *(c)* alla depurazione degli impianti di aerazione e alle «pulizie ripetute e speciali» (*ibid*.: *l.c*.). Il *virus* ha intaccato «la società e la sua organizzazione, fino a resettarla sui suoi fondamenti» (*ibid*.: *l.c*.).

«Il terrore dell'infezione» (*ibid*.: 89) ha generato drastici scompensi economici facendo precipitare una parte del mondo in condizioni di povertà ancor più insostenibili. La chiusura di migliaia d'imprese e servizi commerciali sono attestazione degli effetti che il Covid-19 ha comportato in relazione a ciò. Il crollo dei consumi, la disoccupazione, la fame, la mancanza dei vaccini nelle

zone più povere del mondo, la necessità di aiuti umanitari: l'emergenza sanitaria ha altresì costretto le popolazioni a una grave crisi di tipo economico, riguardante, appunto, il lavoro e il benessere dell'essere umano. Le stime dell'*Organizzazione delle Nazioni Unite* (ONU), relative al mercato del lavoro globale e previste per la fine dell'anno 2022, conterebbero 52 milioni di posti lavorativi persi, portando così il tasso globale di disoccupazione a livelli critici. Una nota dell'*Organizzazione Internazionale del Lavoro* (OIL), poi, delinea un quadro drammatico relativo al primo trimestre relativo al 2022, dacché la concatenazione delle varie tipologie di crisi – guidate da quella relativa alla guerra russo-ucraina – contribuisce a danneggiare ancor di più il mercato del lavoro. Accresce lo squilibrio economico sussistente fra i Paesi del mondo, in particolar modo tra quelli con alto, medio e basso reddito.

In Italia l'idea di una «spirale di impoverimento» (Mauro, 2020: 90) nel 2020 è consegnata dalle domande per la richiesta della "cassa integrazione", giunte alla quota di 2,9 milioni. Il segno di una nuova forma di crisi economica, conseguente alla «crisi pandemica» (*ibid*.: *l.c*.), è dato poi dal *World development report: finance for an equitable recovery* (pubblicato nel febbraio 2022 dalla Banca Mondiale), secondo il quale, durante il primo anno della pandemia, l'economia globale è stata interessata da una riduzione generale del 3%. L'impatto sulle imprese è stato drastico, considerando che la crisi ne ha esacerbato le fragilità finanziarie ed economiche. Le piccole aziende dell'economia informale sono risultate essere quelle maggiormente danneggiate. Anche i nuclei familiari, a loro volta, sono stati travolti economicamente a causa della pandemia: nel 2020 il 50% di essi non ha potuto affrontare in modo autonomo le spese basilari di sostentamento per più di tre mesi. A fronte di ciò le risposte dei Paesi si sono diversificate alla luce delle differenti disposizioni adottate dai governi. Si faccia l'esempio dei Paesi a basso reddito, i quali hanno aumentato il proprio debito limitando ulteriormente le capacità d'impresa e incrementando le disuguaglianze economiche e sociali tra gli Stati. In un ulteriore rapporto dell'*Oxfam* (la confederazione internazionale di

organizzazioni dedicate alla riduzione della povertà globale attraverso aiuti umanitari e progetti di sviluppo), intitolato *La pandemia della disuguaglianza*, si stima che 3,1 miliardi di soggetti al mondo si trovano in condizioni di povertà. Durante la pandemia, in particolare, centinaia di migliaia di dollari sono stati elargiti dalle banche centrali delle diverse Nazioni al fine di sostenere i mercati finanziari, incrementando così le risorse dei settori più ricchi. Ne sono esempio i monopoli detenuti dalle case farmaceutiche, che hanno permesso di produrre benefici per oltre mille dollari al secondo. Pertanto, mentre cresce il numero dei miliardari nel mondo, meno dell'1% dei vaccini giunge ai soggetti dei Paesi a basso reddito. Di questi ultimi (al mese di gennaio 2022), solamente il 4,81% della popolazione è stata vaccinata. Dunque, «il patrimonio netto dei 10 miliardari più ricchi» (AA.VV., 2022e: 4) è aumentato del 119% circa, «superando il valore aggregato di 1.500 miliardi di dollari, oltre 6 volte lo *stock* di ricchezza netta del 40% più povero, in termini patrimoniali, dei cittadini adulti di tutto il mondo» (*ibid*.: *l.c*.). Frattanto, i «nuovi poveri da COVID (con capacità reddituale o di consumo giornaliera sotto la soglia di 1.90 dollari)» (*ibid*.: 5) ammontano a 97 milioni nel 2021. Si tratta di «un aumento della povertà estrema senza precedenti storici» (*ibid*.: *l.c*.). Riferendosi, invece, alla «soglia di povertà di 5,50 dollari al giorno monitorata dalla Banca Mondiale, sono 163 milioni i nuovi poveri a causa della pandemia a fine 2021» (*ibid*.: *l.c*.). Quest'ultima «prospera nella disuguaglianza, uccidendo spesso i più poveri e storicamente emarginati in misura prevalente rispetto ai ricchi e privilegiati» (*ibid*.: 6). Durante l'emergenza sanitaria mondiale, i soggetti che vivono in misere condizioni economiche «hanno avuto quasi quattro volte più probabilità di morire di Covid-19 rispetto alle persone più abbienti. Nuovi dati suggeriscono che il tasso di mortalità per contagio da Covid-19 nei Paesi a basso e medio reddito è in realtà circa il doppio di quello nei Paesi ricchi» (*ibid*.: *l.c*.). Nel contesto della crisi pandemica, così, è dato poter ricuperare una profonda disuguaglianza economica, restituita anche da un «*apartheid* vaccinale» (*ibid*.:

l.c.), a sua volta determinato dalla monopolizzazione della produzione e della distribuzione dei vaccini.

Tali aspetti conducono a un ulteriore elemento di turbamento connesso con le compromissioni finanziarie di «un mondo come non mai agitato dal conflitto, dalla crisi e dall'incertezza» (Lunghini, 2012: 14). L'«equilibrio economico generale» (*ibid*.: 99), seppur già specificato in un «capitalismo decadente» (*ibid*.: 100), si deteriora dinanzi all'emergenza sanitaria globale provocando l'intensificazione di una crisi che già aveva dissodato un pressoché «soddisfacente sistema di vita» (*ibid*.: 102).

I.3.2. Le società della crisi

Orientate «verso uno stato sempre più metastabile» (Thom, 2022: 12) a causa delle condizioni critiche in cui versano, le società di tutto il mondo sono state condotte a un «punto rappresentativo» di «catastrofe» (*ibid*.: 54).

Con la sua teoria del 1983, il matematico e filosofo francese René Thom descrive i possibili sviluppi di un sistema alla luce delle sue molteplici configurazioni e dei suoi innumerevoli mutamenti. Egli chiarisce come un impianto strutturale sia sostanzialmente fondato su inarrestabili fasi evolutive, le quali, susseguendosi tramite determinate assegnazioni di valore, ne modificano incessantemente lo schema complessivo. Esse, tuttavia, «non comportano la distruzione del sistema» (*ibid*.: 58) precedente, ma contribuiscono alla sua stessa definizione. Tali evoluzioni possono essere infatti considerate come molteplici punti di «*discontinuità*» (*ibid*.: 54) che concorrono all'impostazione di un rinnovato equilibrio. Senonché, soffermandosi sulla rappresentazione grafica di una funzione matematica, Thom precisa come, inserendo elementi esterni al contesto delineato (ossia, valori numerici che non rispettano le condizioni di esistenza della funzione in oggetto), sia possibile determinare una definitiva

rottura nell'andamento costante e simmetrico della curva presa in considerazione. In un'evoluzione sistemica, cioè, possono insinuarsi condizioni tali da originare un'insanabile spaccatura.

Tracciata all'interno degli àmbiti matematico-scientifico e filosofico, tale teoria può essere ricondotta alla presente ricerca sulla crisi sociale. Alle «evoluzioni continue» (*ibid*.: *l.c*.) (economiche, politiche, religiose, storiche, amministrative, scolastiche, mediche, scientifiche, sanitarie) presenti all'interno di una specifica società s'interpone un elemento (o più elementi), il quale causa la «distruzione del sistema» (*ibid*.: 57) stesso. Oltre una certa «soglia di resistenza» (*ibid*.: *l.c*.), cioè, s'infrange l'equilibrio prestabilito. La situazione patologica del mondo ha reso reale quella che Thom aveva definito solamente come un'«eventualità di calamità naturali» (*ibid*.: 13). Queste si sono manifestate concretamente, comportando «la distruzione di una parte dell'umanità» (*ibid*.: *l.c*.). La pandemia ha portato la stabilità sanitaria, sociale ed economica al punto di rottura; la guerra ha convogliato la condizione di crisi verso un'irreparabile catastrofe. Dunque, costretto da una malattia pandemica e travolto da un nuovo conflitto, l'essere umano versa in un profondo stato de-formativo, giacché è costantemente minacciato da più prospettive; non ultima l'ipotesi di una tragedia «di carattere biologico» nei termini di un «disastro nucleare» (*ibid*.: 13).

Allora, nella storia dell'umanità in crisi, v'è ancóra la possibilità di una ri-costituzione del sistema sociale? È immaginabile un mondo dell'umano ove non vi siano guerre di potenza? Si può prevedere una ri-configurazione geopolitica tra gli Stati, attenti ai problemi che investono e interessano il mondo?

Dinanzi all'opportunità di una collaborazione mirante alla distruzione di un *virus* che – ancóra, dopo due anni e mezzo tramite le sue varianti – manifesta la sua contagiosità, oppure davanti a un'insanabile crisi climatica – che coinvolge tutto il mondo –, l'attenzione delle società mondiali si rivolge, invece, alla militarizzazione delle Nazioni per combattere la nuova guerra di tiratura internazionale. Sicché, «l'unica cosa che si può sperare – continua

Thom – è che l'umanità abbia abbastanza lucidità per arrivare a una forma di assestamento interno» (*ibid*.: *l.c*.), poiché ogni «connotazione disastrosa» (*ibid*.: *l.c*.) è sempre la base per un nuovo ri-pensamento generale del funzionamento di alcuni sistemi.

Il termine greco *καταστροφή* – catastrofe – *(i)* si riferisce a un "capovolgimento" o "rovesciamento", *(ii)* comporta un "esito imprevisto" conseguente a una sequenza di fatti, *(iii)* determina un "disastro improvviso" che colpisce uno Stato o una città, un àmbito familiare o industriale. Il concetto «designa ogni transizione di struttura» (Cacciari, 2006: 2422), che «conferisce un significato preciso e chiaramente rappresentabile al fenomeno della *discontinuità* interessante ogni processo naturale e sociale» (*ibid*.: *l.c*.). La catastrofe è allora anche riconducibile a un «ordine morfogenetico» (*ibid*.: *l.c*.), laddove alla morfogenesi viene associato il mutamento della forma preesistente di un sistema. L'«esito catastrofico» (*ibid*.: *l.c*.) oltrepassa la crisi (o le crisi) e, al contempo, dà la possibilità di rimuovere la minaccia di un'istituzionalizzazione della crisi stessa, qualora essa sia diventata un fattore di stabilità invalidante (cfr. *ibid*.: *l.c*.). L'emergenza della crisi pandemica è considerata come «dimensione intrinseca» (*ibid*.: 2423) al sistema sociale – giacché perdura da quasi tre anni –, ma anche quale elemento destrutturante rispetto (per esempio) all'apparato economico o a quello istruzionale. La catastrofica guerra russo-ucraina induce al pensiero di una nuova organizzazione politica internazionale. Proprio dinanzi a tale intreccio è lecito sostenere che la crisi «può rappresentare *virtualmente* la catastrofe» (*ibid*.: 2422), poiché essa determina una strutturalità, uno stato "patologico", una condizione cristallizzata di una situazione critica. Al fine d'instaurare un nuovo equilibrio generale, ciò richiede un rovesciamento, appunto, un cambiamento drastico. La crisi, pertanto, è causa stessa della catastrofe. Eppure, «laddove si dà catastrofe, la crisi è *decisa*» (*ibid*.: *l.c*.). Proprio per tale motivo si rende necessario un ulteriore conferimento di significato al concetto di crisi. Provocando un catastrofico stravolgimento dell'ordine stabilito, allora, essa può essere còlta anche alla luce

di una diversa prospettiva semantica: ovvero, quella relativa alla *κρίση* – crisi – intesa come "momento di distinzione", "scelta", "giudizio". In modo difforme dalle logiche e dalle politiche con cui si è costruito un certo tipo di ideale sociale, la crisi della società mondiale può essere considerata – come sostiene Massimo Cacciari – una «critica che continuamente giudica» (*ibid*.: 2423). «La crisi – allora – è giudizio». Ossia, «per antonomasia, è quella che giudica questo mondo: che decide da esso» (*ibid*.: *l.c*.). Ancóra, essa «separa ciò che è buono per progredire verso la promessa, futura soluzione di ogni conflitto, e il cattivo prigioniero del mondo di ieri e delle sue contraddizioni» (*ibid*.: *l.c*.). Ciò significa dire che alla catastrofe succede la necessità di una palingenesi – e cioè di un rinnovamento – della struttura sociale dopo un'improvvisa e travolgente conflagrazione.

I.3.2.1. Il virus *e la crisi della scientificità*

Alla luce della convergenza tra i concetti di crisi e catastrofe, e in conseguenza alla necessità di una ri-configurazione generale dell'assetto sistemico della società contemporanea, si può considerare pure la relazione sussistente tra *(a)* le possibilità (in termini di progresso) che la scienza mette a disposizione dell'essere umano, *(b)* il grado di fiducia che l'uomo ripone in tali avanzamenti scientifici, *(c)* l'interconnessione che s'istituisce tra gli aspetti scientifici, economici e politici all'interno di un'organizzazione sociale. Ciò in ragione del fatto che il «lavoro scientifico» (Cacciari, 2020: 44) è stato gradualmente subordinato a una «condizionatezza storico-politica» (*ibid*.: *l.c*.), la quale ha determinato a sua volta uno stato di crisi. Per il tramite di quest'ultimo si fonda, mutato, il «punto di vista scientifico» (*ibid*.: *l.c*.), giacché «non esiste più nel mondo contemporaneo un'astratta libertà di ricerca condotta in nome di una pura 'verità' che non dipenda – appunto – anche da scelte operate al livello delle istituzioni politiche, da priorità stabilite dal governo dello

Stato» (*ibid*.: 45). Insomma, la «*Wertfreiheit* – la libertà dal valore – dello scienziato» non potrà che essere sempre espressa entro un «ordine politico» e una «forma sociale di produzione coerenti con esso» (*ibid*.: 46): ossia, non sarà «mai liberata dall'esser-valore del suo presupposto e dal suo tendere effettivamente (lo affermi o meno) a *con-vincere* di sé e a sé le altre culture, l'intero Globo» (*ibid*.: *l.c*.).

Dunque, riguardo al problema macroscopico della pandemia e in relazione alle scienze mediche impegnate nel contrastare l'emergenza sanitaria, viene manifestandosi un'altra dimensione a proposito della crisi sociale. In particolare, dal 2019 al 2022 si è assistito a una sempre più chiara separazione tra due differenti concezioni della scienza. Da un lato, l'elemento scientifico è considerato quel principio rigoroso dal quale discende la continua evoluzione storico-sociale: *(a)* nei termini di nuove scoperte e costante sviluppo, *(b)* nel segno di un avanzamento tecnico e tecnologico, *(c)* per quanto riguarda lo studio e l'approfondimento della complessità dell'umano, *(d)* per ciò che inerisce al processo di civilizzazione, *(e)* nel segno del progresso medico-sanitario. Dall'altro lato, però, la scienza si è progressivamente posta al servizio della politica e del denaro, divenendo membro indiscusso della società scientifico-economica (ne è un esempio il già citato caso relativo alla monopolizzazione di alcune case farmaceutiche nella distribuzione dei vaccini). In questo modo, da una parte, essa restituisce incessanti processi di rigorizzazione, formalizzazione, sistematizzazione (cfr. Gennari – Sola, 2016) del suo discorso e delle sue pratiche e, dall'altra, viene assoggettata alle politiche del potere. Così, «l'*intima* vocazione» (Weber, 1995: 42) dello scienziato s'imbroglia nella concorrenza, nell'antagonismo e nella competizione, rendendo la professione serrata in un esclusivo specialismo scientifico.

A distanza di un anno dal primo caso d'infezione da *Corona-virus*, le case farmaceutiche hanno immesso nel tessuto sociale il rimedio (seppur temporaneo e non definitivo) necessario a contrastare il dilagare della malattia. Si è detto che esse si sono arricchite a scapito di chi, ancóra, non riesce a

provvedere al proprio sostentamento quotidiano. Tuttavia, chi opera dietro a tali grandi colossi economico-commerciali è proprio la scienza: ossia, lo scienziato che «nella sua concentrazione, nella sua passione per l'esattezza, nella sua volontà *malgrado tutto* di autonomia» (Cacciari, 2020: 48) custodisce le competenze e le conoscenze al fine di svolgere deontologicamente la propria «professione specialistica» (*ibid*.: *l.c*.). Chi ha riposto fiducia in costui? Quale credito gli viene attribuito? Quale credibilità per la scienza? Non s'intenda con questa una scienza «dei calcoli che possono prodursi in laboratori o in schedari statistici con il solo aiuto della fredda intelligenza» (Weber, 1995: 43) o quella che dimentica il proprio *telos* euristico per introiti e benefici economici. Bensì si rivolga l'interesse allo scienziato, il quale abbia maturato in se stesso «quella che potrebbe essere definita l''esperienza vissuta' della scienza» (*ibid*.: *l.c*.), attraverso cui si ricupera la «passione», l'«ispirazione», il «fremito», la «vocazione» (*ibid*.: *l.c*.) per la ricerca, lo studio e la conoscenza in generale. Coinvolto nella società del denaro o poco disposto a farne parte, l'essere umano ha compiuto (in alcuni casi) errori di valutazione confluiti poi in una totale assenza di fiducia e valorizzazione nei confronti della scrupolosità e rigorosità «dell'uomo di scienza» (*ibid*.: 49). Quest'ultimo – per attitudine e dedizione professionale – si situa lontano e oltre la figura del *business man*: colui che, anzitutto, trae «vantaggi commerciali o tecnici» e di conseguenza può «meglio nutrirsi, vestirsi, illuminarsi, governarsi» (*ibid*.: *l.c*.).

A partire da tale duplice dimensione della professione scientifica si chiariscono anche le questioni connesse con l'esposizione dei problemi scientifici (cfr. *ibid*.: 41). Spesso, infatti, la comunicazione legata alla divulgazione delle notizie sul *virus* e sulla sua malattia ha comportato dis-orientamenti e confusione, nonché paura. I *mass media* hanno inondato di informazioni e immagini le società mondiali, talvolta correndo il rischio di confondere i soggetti, che nel frattempo potevano affidarsi solamente a quanto ascoltavano. L'"infodemia" – il neologismo coniato dall'*Organizzazione Mondiale della Sanità* (OMS) per sottolineare il rapporto instauratosi tra

pandemia e informazione – ha immesso nelle società un enorme quantitativo di dati, spiegazioni, *reports*, elementi, fatti. Restituita da telegiornali, televisioni, radio, siti *web*, essa ha spesso causato una condizione nevrotizzata della vita del soggetto, il quale segue quotidianamente l'andamento dell'emergenza. Ciò ha contribuito a rendere ancor più complicato un orientamento esistenziale teso verso una dimensione di equilibrio. Inoltre, dinanzi a qualcosa di inedito, sconosciuto, ignoto, ma pure di aggressivo, irruento e letale, i vari governi hanno adottato politiche difformi e diversificate. Anche in questo caso è rinvenibile una forma di crasicità, attraverso la quale vengono adottate misure restrittive necessarie, ma nel segno del *caos* disorganizzato. Basti pensare alla moltitudine di disposizioni e regolamenti che si sono susseguiti in tale periodo: il cosiddetto *lockdown*, le autorizzazioni occorrenti al fine di poter uscire dalla propria abitazione, le autocertificazioni rilasciate per recarsi sul posto di lavoro, le concessioni necessarie per poter provvedere al sostentamento quotidiano, le restrizioni attuate affinché fossero evitati assembramenti, il distanziamento intersoggettivo e sociale, l'impossibilità della vicinanza con la propria famiglia, il divieto di avvicinare i familiari malati, le ordinanze per la chiusura o la riapertura di molteplici esercizi commerciali. I regolamenti adottati si sono diversificati anche a partire dall'orientamento democratico o autoritario presente nelle diverse società. In alcune di queste, infatti, è stato esercitato lo strumento della paura (per mezzo delle armi) con lo scopo di contenere la popolazione entro le mura domestiche.

L'attenzione nei confronti dei problemi scientifici si è spesso tramutata in polemiche, discussioni, controversie, dispute e attacchi tra fazioni politiche, tra esseri umani. L'esposizione del problema scientifico urgente si è perciò trasformato in un «rilevante» (*ibid*.: *l.c*.) problema pedagogico (cfr. *ibid*.: *l.c*.), considerato il fatto che è mancata un'educazione al problema del *virus* e della malattia, ma pure alla storia delle epidemie del passato. Non è pervenuto, appunto, l'elemento educativo (quindi pedagogico), il quale avrebbe forse potuto coadiuvare i cittadini a compiere una scelta orientata e fondata su un

affidamento alle scienze mediche. V'è da domandarsi, allora: «cos'è la professione della scienza nel contesto dell'intera vita dell'umanità? E qual è il suo valore?» (*ibid*.: 52). A tali quesiti Max Weber corrisponde con «la meravigliosa immagine all'inizio del settimo libro della *Repubblica* di Platone» (*ibid*.: *l.c*.), laddove gli uomini, voltando le spalle alla fonte di luce, sono concentrati solamente sulle ombre che vedono proiettate sulla parete di roccia davanti a loro. «Finché uno di loro riesce a spezzare le catene, si gira e scorge la fonte di luce: il sole» (*ibid*.: 53).

I .3.2.1.1. *Inter*- e *trans*-disciplinarità: per una svolta scientifica

Si è detto che la crisi della scienza (o delle scienze) nel mondo contemporaneo è dovuto a un insieme di fattori, tra cui il progressivo assoggettamento alla «potenza tecnico-economica e politica» (Cacciari, 2020: 50). É quindi opportuno un ritorno alla scienza medica, ma è pure necessaria un'educazione all'idea generale di ricerca scientifica, declinata in una molteplicità di discipline che dialogano, collaborano, ricercano, approfondiscono la condizione dell'uomo nel mondo-della-vita (cfr. Husserl, 1936). L'essere umano chiede alla scienza di indagarlo. Essa riconosce via via significati diversi e reinterpretabili (scientificamente) in ogni età dell'esistenza. Il soggetto perde fiducia nelle competenze dell'altro essere umano. Ricchezza, supremazia, controllo, possesso e dominio, allora, s'intromettono in tale rapporto di fiducia (per volere dell'uomo stesso). Si è quindi dinanzi a una nuova prospettiva della «crisi delle scienze», anche in ragione del «crollo della fede nella 'ragione' (…) intesa nel senso in cui gli antichi contrapponevano l'episteme alla *doxa*» (*ibid*.: 49). Nell'epoca contemporanea l'informazione dà accesso alla conoscenza. Televisioni, radio, giornali e poi anche video, fotografie e *media* di ogni genere hanno restituito quanti più dati possibili in relazione all'emergenza sanitaria.

Zoologi e commercianti, politici e ricercatori, cittadini ed economisti, avvocati e antropologi, psicologi e insegnanti, filosofi e giornalisti, conduttori televisivi e personaggi popolari in ogni momento della quotidianità hanno consegnato il loro punto di vista sull'infezione da Sars-Cov-2. La conoscenza sul Covid-19 si è in tal modo dilatata, rendendo accessibile a tutti ciò che era noto e quanto ancóra non lo era scientificamente. Ma l'esperienza doxastica – seppur utile nello sviluppo interpretativo sulla vita dell'uomo – è altro rispetto alla conoscenza rigorosa. Il grave rischio – talvolta manifestatosi – è stato quello di «soccombere» in un «diluvio scettico e di lasciarci sfuggire la nostra verità» (*ibid*.: 50). Assente il «punto di riferimento» (*ibid*.: *l.c*.) epistemologicamente fondato, e poi anche politico e sociale, è stato perduto quel «senso unitario» (*ibid*.: *l.c*.) di cui si è detto circa quanto può realmente dirsi scientifico.

Tuttavia, l'emergenza sanitaria ha pure sospinto le scienze a dialogare fra loro. Al fine di comprendere quanto minacciava l'essere umano, lo «specialista» (*ibid*.: *l.c*.) di un certo settore scientifico ha oltrepassato il proprio perimetro chiuso e definito, confluente nell'«idolatria dello specialismo» (*ibid*.: 49). Il Sars-Cov-2 ha infatti indotto un rinnovato approccio, richiedendo l'attenzione di numerosi àmbiti professionali affinché, all'interno di una prospettiva inter-disciplinare e trans-disciplinare, potessero essere studiati i vari fattori di origine, trasmissione, contagiosità ma anche gli elementi concorrenti a rendere il *virus* più o meno aggressivo, in relazione (per esempio) alle condizioni climatiche, alle diverse aree geografiche del mondo, alla gestione sociale per la sicurezza e la salute, alla distribuzione dei vaccini. Dinanzi all'emergenza sanitaria, le diverse discipline hanno perciò comunicato fra loro. Si pensi all'immunologia e all'eziologia, all'epidemiologia e alla pneumologia, alla farmacologia e alla neurologia, alla biologia molecolare e alla virologia; entro un rapporto inter-disciplinare le scienze mediche hanno coadiuvato la ricerca. Ma anche la climatologia, la zoologia, la psicologia, la geografia e la storia hanno contribuito a chiarificare la genesi e lo sviluppo, le cause e gli effetti della malattia pandemica. Dunque, individuate in un rapporto trans-

disciplinare esse hanno sostenuto lo studio sul *virus*. Dal punto di catastrofe (cfr. Thom, 1983), quindi, si è manifestata la necessità del mutamento rispetto al modo di procedere in termini scientifici ed euristici.

Ⅰ.3.2.1.2. Ricerca, trasformazione, vita

La modalità con cui una società imposta il suo disciplinamento dinanzi al problema di una «malattia endemico-epidemica» (Foucault, 1977-78: 51), in termini di «dispositivi di sicurezza» (*ibid*.: *l.c*.) – così li chiama Michel Foucault nel suo corso al Collège de France tenuto tra il 1977 e il 1978 con il titolo *Sécurité, territoire, population* – è (o dovrebbe essere) il risultato di ciò che la scienza sostiene a fronte di determinati fenomeni. Dunque, in relazione a quella che Foucault indica come una «malattia regnante» (*ibid*.: 53) – ossia, una «malattia sostanziale che fa corpo unico con uno stato, una città, un clima, un gruppo di persone, una regione, una maniera di vivere» (*ibid*.: *l.c*.) –, che si manifesta nel rapporto tra «un male e un luogo, tra un male e gli abitanti di un luogo» (*ibid*.: *l.c*.), gli scienziati tentano di restituire un quadro preciso di quanto sta accadendo. Nonostante «le analisi quantitative in termini di successo o insuccesso, di riuscita o fallimento» e il calcolo delle «differenti eventualità di morte o contagio» (*ibid*.: *l.c*.), le scienze medico-sanitarie hanno riscontrato un continuo mutamento dei fattori legati allo sviluppo del *virus*. Questo ha cambiato la sua forma, adattandosi a quanto la ricerca scientifica preparava con il tentativo di distruggerlo. Le “mutazioni” (indicate come “varianti” rispetto al Sars-Cov-2 originale) sono state molteplici: l’*Organizzazione Mondiale della Sanità* (OMS) ne ha individuate cinque (alla fine del mese di giugno 2022). Dopo la VOC 202012/01 (Alfa), nota anche come B.1.1.7 – identificata per la prima volta nel Regno Unito – si è manifestata la variante 501Y.V2 (Beta), indicata anche come B.1.351 – scoperta in Sud Africa –. Sono poi comparse la

variante P.1 (Gamma) – con origine in Brasile – e quella denominata VUI-21APR-01 (Delta), conosciuta anche come B.1.617 – rilevata per la prima volta in India –, fino a giungere alla variante B.1.1.529 (Omicron) – individuata per la prima volta in Sud Africa nel novembre 2021 e ancóra (a luglio 2022) predominante in Italia ed Europa. Insieme con il Sars-Cov-2 mutano i valori degli "indicatori decisionali", il «rischio di morbilità e di mortalità» (*ibid*.: 54), «il contagio della malattia» (*ibid*.: 55).

Entro il dialogo proficuo con la scienza, allora, non è dato poter pretendere risposte certe, non foss'altro che per i vari «picchi della malattia», i quali «sopraggiungono regolarmente e altrettanto regolarmente si risolvono» (*ibid*.: 54). A queste «crisi» (*ibid*.: *l.c*.) viene ricambiata la risposta della scienza, che fa progredire il modo attraverso il quale si può affrontare un'epidemia: ovvero, tramite una continua ri-semantizzazione dei risultati parallelamente all'andamento epidemico. D'altronde, «il significato del lavoro della scienza» (Weber, 1918-19: 48) è proprio quello che attiene al «progresso scientifico» (*ibid*.: 49). «Ogni realizzazione scientifica significa nuove domande e vuole essere superata e invecchiare» (*ibid*.: 48). Sostiene Max Weber: «a tale prospettiva deve rassegnarsi chiunque voglia mettersi a servizio della scienza» (*ibid*.: *l.c*.). La crisi delle scienze, insomma, si coglie anche in relazione a un generale «disincantamento del mondo» (*ibid*.: 51), laddove si richiedano soluzioni immediate a problemi complessi. Gli orizzonti scientifico-euristici della conoscenza saranno sempre destinati alla trasformazione. Il tentativo che l'essere umano può compiere è allora quello di porsi non tanto all'ascolto delle risposte che la scienza gli fornisce, bensì di educarsi al senso del perché «essa non dia alcuna risposta e se, in suo luogo, non possa forse offrire un qualche aiuto a chi ponga la domanda in termini giusti» (*ibid*.: 58).

Alla luce di ciò, emerge il bisogno di un ri-pensamento dei valori, dei punti di vista, delle disposizioni, delle regole proprie di una società contemporanea, affinché vi sia tanto un'apertura al dialogo inter- e trans-disciplinare quanto una nuova intesa tra le politiche – che governano la

sicurezza sociale – e le scienze – atte a studiare, indagare, ricercare (ognuna con la propria specificità epistemologica e gnoseologica) gli elementi che strutturano la complessità dell'essere umano.

I .3.3. Amplificazioni pandemiche sull'umano

Al centro della crasi qui definita nella mescolanza fra la crisi sanitaria, economica e sociale è immesso l'essere umano. Lo stato d'emergenza ha infatti delineato molteplici criticità rispetto all'equilibrato svolgersi della vita soggettiva. Angoscia, rabbia, risentimento sono alcuni degli effetti della pandemia. Tali circostanze sono state (e continuano a essere) caratterizzate da categorie pedagogico-cliniche (cfr. Sola, 2008a: 71) che – nel contesto euristico, epistemico ed epistemologico proprio della Pedagogia Clinica – descrivono una condizione patologica, una cristallizzazione (cfr. *ibid*.), una situazione di generale destabilizzazione in relazione, appunto, all'armonico procedere esistenziale dell'uomo. Tratteggiate entro il periodo dell'emergenza sanitaria, tali categorie si definiscono nella sofferenza, nel dolore, nella fragilità, nell'indeterminatezza, nella paura, nella malattia, nel male, nella morte. La pandemia ha prodotto una situazione traumatica (considerata alla luce delle differenti specificità dell'uomo), giacché il singolo nel tempo della contemporaneità rimane offeso e segnato nell'intimità della propria formazione. Scosso da quanto ha vissuto, egli nutre il timore non solo di essere contagiato ma pure di costruire nuove relazioni. Turbato dalla grave infezione, l'uomo tende a *(i)* diffidare della presenza altrui, *(ii)* "chiudersi" nel proprio mondo, *(iii)* sospettare del comportamento dell'altro soggetto. Nei confronti di chi gli è dinanzi egli adotta l'esercizio della *skèpsis*, còlta anzitutto in relazione al suo significato di "dubbio" sul mondo e sull'altro uomo. Non tuttavia riferita alla ricerca di significati autentici, essa è perlopiù riconducibile a una forma di

scetticismo anomalo, che non permette il dialogo e la relazione autentica con l'altro essere umano. Davanti alla grande crisi della salute mondiale v'è la conseguenza di un «manifestazione patente delle nostre fragilità, della nostra paura» (Mauro, 2020: 31), le quali tendono a comprimere la sfera inter-relazionale.

La pandemia ha costretto gli esseri umani «in un guscio di protezione» (*ibid*.: *l.c*.), laddove disturbi ossessivi compulsivi, d'ansia e di depressione, insieme ai numerosi attacchi di panico, si sono manifestati come primi sintomi di un malessere generale. La fobia ha innescato atteggiamenti nevrotici, le intolleranze all'incertezza e al rischio hanno prodotto angoscia e inquietudine, la perdita del lavoro ha causato numerosi tentativi di suicidio (talvolta compiuti). Per questi motivi, il *Dipartimento della Salute Mentale e Uso di Sostanze* dell'*Organizzazione Mondiale della Sanità* ha presentato, già nel 2020, un documento in cui sono state elencate una serie di raccomandazioni a sostegno del benessere mentale e psicologico di diverse categorie sociali (cittadinanza, operatori sanitari, *managers* di strutture sanitarie, anziani, soggetti fragili con pregresse patologie, educatori). Inoltre, un rapporto sull'uso dei farmaci durante l'epidemia da parte dell'*Agenzia italiana del farmaco* (Aifa) mostra, nello stesso anno, un decisivo aumento della vendita di antipsicotici e ansiolitici. L'*Istituto Superiore di Sanità* (ISS), poi, elabora, nel maggio del 2022, un documento che restituisce una ricerca dedicata a *Pandemia, neurosviluppo e salute mentale di bambini e ragazzi*. Al suo interno si trovano elencati i disturbi che i vari specialisti hanno riscontrato nei giovani. Essi si riferiscono a «agitazione psicomotoria», «difficoltà di attenzione», «ansia rispetto alla propria immagine corporea», «*stress* da isolamento sociale», «disturbi del neurosviluppo», «disturbi somatoformi (cefalea, dolori addominali, enuresi notturna)», «disturbi dell'umore», «dipendenze patologiche (sostanze, ludopatia, tabacco, *social networks*, *internet*)». Ciò significa che la crisi, amplificandosi, si estende sull'umano, compromettendone il tessuto formativo. Essa si evince, allora, nel «progressivo acutizzarsi di una condizione di deformazione soggettiva» (Sola,

2008a: 36) poiché viene scatenandosi un «turbamento emotivo, affettivo, relazionale, morale, spirituale» (*ibid*.: 37), ma pure fisico, mentale, psichico e sociale. L'«"essere in crisi"» del soggetto riflette così la «"crisi dell'essere" che lui è, che lo riguarda e lo coinvolge in tutta la sua portata pedagogico-formativa» (*ibid*.: *l.c*.).

Non solo l'essere umano che (lecitamente) ha paura decide di prendere le distanze dal mondo nel quale vive, ma pure di trovare in esso un responsabile al quale attribuire la causa connessa alla privazione della sua libertà soggettiva. Infatti, «il virus ha attaccato poco per volta non solo il nostro organismo individuale, ma anche l'organismo sociale, la nostra libertà» (Mauro, 2020: 32). In *The Individualized Society* Zygmunt Baumann scriveva che «il baratto tra libertà e sicurezza non è una scelta tra bene e male» (Baumann, 2001: 57), poiché tali valori sono «entrambi desiderabili» (*ibid*.: 58) all'interno dell'àmbito sociale. «Gli esseri umani hanno bisogno sia di libertà sia di sicurezza e il sacrificio dell'una o dell'altra è causa di sofferenze» (*ibid*.: *l.c*.). Infatti, priva di una dimensione di sicurezza, la condizione della libertà – principio primo su cui dovrebbe fondarsi ogni umana esistenza – sarebbe compromessa da un fallimento costitutivo. Tuttavia, il «sacrificio (…) non può essere evitato» (*ibid*.: *l.c*.), dacché «in ogni civiltà (…) la presenza endemica di disagi» rende dinamico e in continuo mutamento «l'equilibrio perfetto» (*ibid*.: *l.c*.) tra le due dimensioni. Talvolta concentrato a cercare un colpevole a causa delle circostanze in cui versa, l'essere umano entra in una relazione conflittuale con l'altro uomo per aver perso la propria libertà. Il rancore dimostrato nei confronti delle industrie farmaceutiche, delle istituzioni, dei migranti, del governo, dei politici, dei giornalisti oltreché dei medici e degli infermieri restituisce, ancóra, lo stato di una crasi. Questa è allora rinvenibile anche in tale mescolanza di "colpevoli", alla luce della quale s'intensifica progressivamente il sentimento del disprezzo intersoggettivo. D'altronde, «rabbia, rancore e odio senza la loro manutenzione quotidiana avvizziscono e declinano» (*ibid*.: 108). Diminuisce il grado di sicurezza; con essa la fiducia.

I.3.3.1. I media *e la questione pandemica*

«Se questo mondo fa paura e non è più sicuro, perché non crearne un altro?» (De Ruvo, 2022: 41). Come tutte le malattie infettive, il *virus* Sars-Cov-2 ha trasformato l'intero pianeta in un «potenziale vettore di contagio e di morte» (*ibid*.: *l.c*.). Dinanzi a ciò il soggetto – di tutte le età – disloca la realtà delle relazioni umane, dell'incontro, della presenza in una società virtuale entro cui è possibile l'astrazione dalle effettive circostanze della vita.

Durante la pandemia il mondo si è spostato sulla «Rete» (Mauro, 2020: 29). Il linguaggio, l'ascolto, l'interpretazione sono stati mediati – ancor più rispetto a prima del 2019 – dai molteplici dispositivi tecnologici. Con l'aiuto di questi ultimi, insomma, l'umanità ha modificato il suo modo di lavorare, insegnare, collaborare, comunicare, riunirsi. È indubbio il fatto che le "piattaforme digitali" abbiano dato un importante contributo alle società contemporanee. V'è da chiedersi, tuttavia, quanto questo profondo mutamento abbia tras-formato il *modus vivendi* dell'uomo. Benché il tempo proceda incessante sotto lo sguardo di chi ne è diretto fruitore, «togliendo l'umano dalla scena, tutto si è sospeso, è entrato in attesa» (*ibid*.: 27) nella sfera virtuale. La vita è *online*. I fatti del mondo si possono seguire "in diretta". Già implicato nei ritmi frenetici della società, il soggetto si è trovato costretto a circoscrivere la propria esistenza privata per eseguire gli innumerevoli assolvimenti professionali. Il tempo è così limitato a fronte *(a)* delle riunioni lavorative a qualsiasi orario del giorno e della notte, *(b)* della "didattica a distanza" – tramutata talvolta in una serie di adempimenti e consegne illimitati –, *(c)* delle comunicazioni che vengono effettuate nel segno del *caos* con mezzi inadeguati (con il rischio che quelle urgenti e necessarie non pervengano al destinatario). Scompare l'orario lavorativo e il lavoro "in presenza", poiché tutto è "*smart*

working". Il mondo si dà nella fusione tra realtà e mediazione digitale. Tramite quest'ultima s'incrementano i "controlli" sul consumatore casalingo, costantemente monitorato sul *web*, in ragione delle sue preferenze commerciali. Nella noia del suo "tempo libero", infatti, egli procede all'acquisto indiscriminato e sproporzionato di oggetti, elettrodomestici, elementi d'arredo per il giardino, alimenti, attrezzi per l'esercizio fisico, contribuendo così all'incremento della ricchezza dei grandi colossi economico-commerciali. Il singolo si assoggetta alla «Minor Comune Cultura (MMC)» (Baudrillard, 1974: 113), interpretata come un «minor comune denominatore» aritmetico che determina lo «*standard package*» (*ibid*.: *l.c*.): ossia, «la più piccola comune panoplia di oggetti che deve possedere il consumatore medio» al fine di ovviare alla monotonia del *lockdown* e «poter accedere al titolo di cittadino di questa – nuova forma – di società dei consumi» (*ibid*.: *l.c*.).

La «quiete quotidiana» (*ibid*.: 108) – seppur celata dietro all'impazienza e all'incapacità di esperire la solitudine silenziosa – si costruisce mentre, proprio attraverso gli apparati tecnologici e i *mass media*, sono esaltati «i segni di una catastrofe» (*ibid*.: *l.c*.) esplicata nelle morti di migliaia di persone. La distanza dal mondo non esclude, tuttavia, di vivere il lutto "in diretta". Per tanti morti «non ci sono nemmeno le bare» (Mauro, 2020: 67). I corpi sono cremati, disposti nelle fosse comuni. In alcune città italiane, nel 2020, i forni crematori «funzionano a pieno ritmo» (*ibid*.: *l.c*.). Il numero dei decessi aumenta in maniera sconsiderata a causa dell'indecifrabilità di un *virus* sconosciuto. In Brasile, presso Manaus, il cimitero si riversa fuori dai suoi esili confini nelle lunghe file di scavi improvvisati per contenere le salme. Ancóra, in Ecuador s'incontrano i corpi senza vita fuori dalle abitazioni, sui marciapiedi, in attesa di essere adagiati in «feretri d'emergenza in cartone» (*ibid*.: *l.c*.).

Intanto, il Sars-Cov-2 si propaga nelle sue differenti mutazioni, indebolendo «coesione sociale, spogliando anche la morte, banalizzandola, riducendo la sua portata e il suo senso, sterilizzandola» (*ibid*.: 68) del suo

significato per chi rimane nel mondo a guardarla per il tramite di un apparecchio televisivo.

I.3.3.2. Le conseguenze sul mondo della formazione

La *Sindrome Respiratoria Acuta* (SARS) provocata dalla malattia del Covid-19 intacca il sistema immunitario dell'uomo. L'agente patogeno del *virus* s'insinua attraverso l'area naso-faringea discendendo verso l'apparato respiratorio. Le cellule sono così contagiate dall'infezione, per la quale si manifesta, con un tempo di circa 48-72 ore, la sintomatologia. La possibilità dell'organismo aggredito è quindi quella di resistere all'elemento patogeno o di esserne sopraffatto. Nel primo caso (col quale si sviluppa il conseguente contagio) il *virus* si riproduce, s'irrobustisce, si moltiplica attraverso la trasmissione. Questa avviene tramite i normali gesti quotidiani: «il segreto del virus – infatti – è un capolavoro mimetico, sceglie come veicolo la normalità, far sì che sia la vita stessa a contaminare i viventi» (*ibid*.: 77). Dall'interno del corpo umano, e per mezzo delle cellule contagiate, esso si riversa all'esterno tramite il respiro e la saliva. Da ciò consegue la necessità del "distanziamento sociale", dell'opportuna lontananza tra due o più esseri umani, cosicché l'uomo abbia la possibilità di salvarsi e salvaguardarsi dal rischio di contrarre il *virus*.

Distanziarsi dall'altro soggetto, tuttavia, comporta pure un allontanamento dall'esistenza, dal mondo, quindi da se stessi. Il tema della solitudine si pone allora come questione urgente dinanzi alle conseguenze della crisi sanitaria contemporanea. L'*Istituto Superiore di Sanità* stima che, nei primi due mesi di pandemia, il Covid-19 sia stato causa di oltre il 40% dei decessi registrati nelle *Residenze per Anziani* (RSA). Di là dalle responsabilità ascrivibili all'osservanza e all'applicazione (efficace o meno) delle norme per la prevenzione del contagio, quanto si può considerare in termini pedagogici è lo stato di completo isolamento dei soggetti in tali strutture. Così anche accade nel

contesto ospedaliero, dove l'emergenza si rende manifesta nelle terapie intensive affollate e insufficienti per contrastare il dilagare della malattia.

Ferita «dalla solitudine e dall'abbandono» (Borgna, 2014: 28) la vita del soggetto abbisogna di «speranza», «gentilezza», «tenerezza», sensibilità. Eppure, entro il clima della pandemia egli rimane solo. Quest'ultima «modifica il modo di vivere di ciascuno» (*ibid*.: 40), trasforma la struttura formativa dell'umano. Nel caso di tale crisi sanitaria, essa rivela l'«umana fragilità» (*ibid*.: *l.c*.) dell'esistenza, trascinando il soggetto «negli abissi della solitudine» (*ibid*.: *l.c*.). Nell'urgenza delle circostanze, «i medici (…) non hanno tempo per parlare con i malati e le loro famiglie» (*ibid*.: 42). Nel vortice dell'emergenza coloro che necessitano di cure mediche detengono un'importanza secondaria rispetto ai soggetti che contraggono il Sars-Cov-2. Nessun familiare può far visita al parente ricoverato nelle strutture ospedaliere o residenziali. «Nessun saluto è possibile. Nessun funerale è concesso» (Mauro, 2020: 66). Esclusi dal mondo, i malati desiderano «disperatamente essere monadi aperte alle parole e ai gesti di accoglienza degli altri» (*ibid*.: 9). Senonché, quando ciò non avviene, le fragilità dell'essere umano, le sue ferite, insicurezze, debolezze e vulnerabilità si dilatano provocando «"calcificazioni" – ossia dei residui persistenti – che sono l'esito di esposizioni a eventi – profondamente – de-formativi e a esperienze dis-educative» (Sola, 2008a: 58).

La degenerazione della vita nella forma di un'infezione persistente e aggressiva è (insieme alle violenze di una guerra) il sintomo più grave che possa manifestarsi nella società dell'uomo. Dunque, non solo la società e la relazione tra i soggetti sono immesse in uno stato di crisi, ma pure lo è la formazione intima, specifica, irripetibile e unica del singolo essere umano. Alla «*condition humaine* (…) stralciata dalla fragilità e dalla sensibilità, dalla debolezza e dalla instabilità, dalla vulnerabilità e dalla finitudine» (*ibid*.: *l.c*.), ma anche dall'angoscia e dalla paura, corrisponde un deterioramento della stenìa formativa dell'uomo. Né un «senso del dolore» né un «senso della sofferenza» (Scheler, 1916: 15) sono concepibili al fine di affrontare in un modo pressoché

accettabile il corso della malattia, poiché anche «la speranza» (*ibid*.: 16) – che sprona a reagire e «promette un bene» (*ibid*.: *l.c*.) – viene a mancare dinanzi a una così grave forma epidemica. La sofferenza e il dolore, uniti alla solitudine e al distaccamento dal mondo, «inibiscono la vita» (*ibid*.: 23), la quale viene debilitata al patimento e all'impotenza (*ibid*.: *l.c*.).

Il problema della crisi sociale, dunque, riguarda anche «la conclusione definitiva della vita» (Elias, 1982: 20), in relazione alle catastrofi naturali o prodotte dall'uomo. L'«infermità» (*ibid*.: *l.c*.) dell'essere umano dinanzi a tali circostanze affievolisce «l'intensità dei suoi sentimenti» (*ibid*.: *l.c*.), non ultimo quello della speranza. «L'isolamento prematuro», «la silenziosa esclusione» dal mondo, «la decadenza» (*ibid*.: *l.c*.) della vitalità suscitano anche l'idea scheleriana (poco gradevole in questo contesto) del «sacrificio» (Scheler, 1916: 31): nel senso di quella «parte» di umanità che «patisce e muore – nonostante i disperati tentativi di cura da parte dei professionisti competenti – 'in sostituzione' del tutto, affinché esso sia salvato e conservato» (*ibid*.: *l.c*.). Estendendosi anche nel «paesaggio interiore» (Mauro, 2020: 83) dell'uomo, la crisi pandemica esplicita tutta la sua *hybris*, costringendo la naturale indeterminatezza della vita all'inevitabilità del suo declino.

I.4. Ambiente, clima e crisi sociale

I.4.1. La storia dell'uomo nella storia del Pianeta

La Terra possiede una storia antichissima. Oltre 4,5 miliardi di anni fa agglomerati di polveri e gas davano origine a questo Pianeta, il cui tempo geologico ha consentito l'evoluzione e la formazione della sua attuale morfologia. Sicché, da uno stato di fusione fra differenti componenti (roccia, metalli, gas ed elementi radioattivi) hanno origine molteplici e svariate forme di vita. Dall'archeozoico (durato circa 4 miliardi di anni) al paleozoico (lungo 345 milioni di anni), dal mesozoico (protrattosi 160 milioni di anni) al cenozoico (estesosi 63 milioni di anni) e fino al neozoico, si susseguono entro la storia del Pianeta Terra eventi climatici e mutamenti ambientali che stabiliscono la creazione di differenti *habitat*. Soggetta a glaciazioni, evoluzioni vulcaniche e impatti meteoritici, la natura sopravvive rigenerando sempre nuove biosfere – ossia, l'insieme di territori in cui si manifestano le condizioni che permettono la creazione della vita. Pertanto, esse si generano attraverso cambiamenti evolutivi e specifiche combinazioni dei diversi elementi. Nell'avvicendarsi delle ere geologiche si sviluppano le specie animali e vegetali; nell'alternarsi di periodi caratterizzati da climi rigidi e miti si costituiscono gli ambienti tropicali, le cui foreste ospitano mammiferi, rettili e uccelli di vario genere. L'evoluzione avanza fino alla comparsa dei primi ominidi e, poi, dell'*Homo sapiens* (circa 300.000 anni fa).

Dunque, «il mondo – riferendosi con ciò al Pianeta Terra – precede l'uomo (…). E la *formazione del mondo* precede la *formazione dell'uomo*»

(Gennari, 2012: 61). Della storia del "sistema mondo", il soggetto occupa una piccola frazione spazio-temporale. Questa risulta asservita a un'intelligenza razionale, la quale consente di definire, strutturare, organizzare incessantemente l'ambiente. Rispetto a ciò il singolo potrebbe disporre di criteri quali responsabilità, cura, rispetto, protezione, affinché il «principio generativo di ciò che *è*» (Gennari, 2006: 201) possa conservarsi nella sua «integrità naturale per consegnarlo alle generazioni del futuro» (*ibid*.: *l.c*.). Ma tale idea tramonta con il venir meno di un autentico riguardo nei confronti della natura e delle sue forme. Al suo posto interviene, accentrato, l'interesse egoistico dell'uomo, che dimentica se stesso e la propria originarietà profonda di *essere umano* per modellarsi a una «mentalità» (*ibid*.: *l.c*.) orientata dalle ideologie del mercato e del guadagno infinito.

Le «necessità della vita» (Thoreau, 1845-47: 43) – ovvero, quanto il soggetto richiede per la propria sopravvivenza – sono oltremodo superate. «Cibo, riparo, vestiario e combustibile» (*ibid*.: *l.c*.) divengono, tra le altre, fonti di un ricavo economico per chi le fornisce. L'acquisto di merci rende i cittadini avidi consumatori votati all'«ottenimento del superfluo» (*ibid*.: *l.c*.). Nondimeno, il «vangelo del consumo» (Gallino, 2011: 37) indirizza lo stile di vita per il quale «la libertà politica consiste nella possibilità di scegliere negli scaffali del supermercato tra centinaia di prodotti pressoché identici quanto al valore d'uso, o di indossare capi di abbigliamento che mediante le loro griffe esibiscono l'infantilizzazione dell'individuo vòlto a impedirgli di diventare un cittadino» (*ibid*.: *l.c*.). Così il soggetto orienta il *telos* dell'esistenza verso il condizionamento della propria natura, rendendosi individuo uguale a un altro, plasmato consumatore di merci e oggetti non essenziali.

Il vasto tema della crisi sociale consente qui di rintracciare un altro scenario sul quale indagare: la «civiltà-mondo in crisi» (*ibid*.: 38) che nel suo rapporto con l'ambiente definisce l'impronta di una progressiva e costante devastazione ecosistemica. Lo sfruttamento del Pianeta avanza a ritmi serrati, tanto che, a partire dagli anni '70, il *Global Footprint Network* monitora ogni

dodici mesi l'andamento della biocapacità terrestre rispetto al consumo effettuato dall'uomo. Tale organizzazione considera, in particolare, il cosiddetto *Earth Overshoot Day*. Si tratta di un calcolo relativo alla quantità di risorse utilizzate. Alla luce dei dati raccolti durante l'ultimo decennio del XXI secolo, l'umanità avrebbe raggiunto e superato il limite massimo dell'apporto planetario. Ciò significa che la Terra risulta "in debito" – il quale si accumula continuamente di anno in anno – nei confronti della sua natura. Nel 2019 tale rapporto negativo si è raggiunto precocemente durante i mesi estivi. Nel 2020, al fine di provvedere alle esigenze dell'uomo, il mondo ha impiegato il 60% in più rispetto al suo potenziale. Il 2021, invece, registra un superamento del 75% di quest'ultimo. Già nel 2009 la *New Economy Foundation* (ossia, un centro di ricerca britannico avente l'obbiettivo di promuovere il benessere e la qualità della vita attraverso lo studio di tematiche economiche, ambientali e sociali) stimava che intorno all'anno 2050 il genere umano avrebbe avuto bisogno di un altro Pianeta per corrispondere al suo benessere.

La minaccia che l'essere umano rivolge all'ambiente in cui abita si concreta in un graduale «deterioramento sistemico» (*ibid*.: 39), ove il mutamento climatico, l'inquinamento, l'erosione, la cementificazione, gli allevamenti intensivi, la deforestazione, l'accumulo di rifiuti tossici, la scomparsa della biodiversità delle specie animali e vegetali sono solo alcune delle componenti principali di tale drammatico contesto. La crescita economica «senza limiti» (*ibid*.: 40), lo sfruttamento e il consumo eccesivo accelerano il naturale corso della vita terrestre, determinandone il destino. V'è una radicale insostenibilità antropocentrica, giacché essa risulta istituita sull'«ideologia dell'utilizzazione indiscriminata del patrimonio ambientale, che la tecnica ha contribuito più a depauperare che a tutelare» (Gennari, 2006: 202).

Si approssima, allora, l'esigenza per l'uomo di ri-pensare il proprio percorso esistenziale intorno a un differente *stile di vita*: ossia, attraverso una diversa *Weltanschauung* – visione del mondo. È quindi auspicabile l'idea di una *filosofia di vita* ricuperante l'intima e profonda relazione di ogni soggetto con la

natura: quella che ha generato le circostanze affinché proprio costui potesse esistere nel tempo lunghissimo della storia. La creazione di un equilibrio con l'elemento originario, a fronte di una crisi climatico-ambientale, è quanto l'uomo può compiere per il suo reale e autentico benessere: «elevare la propria vita con uno sforzo consapevole» (Thoreau, 1845-47: 112), imparando a destarsi da un'influenza conformante, restando vigile e cogliendo nuovamente «i fatti essenziali della vita» (*ibid*.: *l.c*.).

I.4.1.1. Inter-sistematicità e crisi climatico-ambientale

Considerare il tema della crisi da un punto di vista climatico-ambientale significa volgere la presente ricerca verso una riflessione di carattere inter-sistemico – con cui s'intende l'intreccio tra parti e strutture di diversi sistemi che dipendono o s'influenzano tra loro. Circostanze climatiche e azioni umane s'intersecano vicendevolmente condizionando le une il corso delle altre. Cause e conseguenze di tale concatenazione influiscono sulle economie, sulle politiche e, in generale, sulle società in cui l'uomo vive. In ragione di ciò è sostenuta l'idea di un sistema complesso per le cui caratteristiche si rende necessaria una cultura scientifico-tecnologica capace di fronteggiare una crisi di portata mondiale.

Meteorologi, fisici, scienziati, biologi e matematici cooperano al fine di restituire i possibili scenari climatici futuri e le eventuali soluzioni che l'essere umano potrebbe adottare per circoscrivere le disastrose previsioni. La logica intersistemica posta alla base di queste collaborazioni *inter*- e *trans*-disciplinari ha fatto sì che le Nazioni Unite, tramite il *Comitato Intergovernativo per i Cambiamenti Climatici*, abbiano potuto contemplare differenti prospettive. Inserendo variabili e valori (legati al tasso d'inquinamento) all'interno di *software* tecnologici, sono state elaborate due diverse proiezioni: la prima relativa a una

situazione poco vantaggiosa (seppur sostenibile e auspicabile) dal punto di vista atmosferico e climatico; la seconda inerente a un drammatico contesto che considera (e già vede) un veloce innalzamento delle temperature in brevissimo tempo. Così, nel 2015, attraverso il trattato internazionale stipulato tra gli Stati membri della *Convenzione quadro delle Nazioni Unite sui cambiamenti climatici* (UNFCCC) – denominato "Accordo di Parigi" – sono stati fissati obiettivi e strategie atti a *(a)* mantenere l'aumento della temperatura media mondiale al di sotto dei 2°C, limitando il suo incremento a 1,5°C; *(b)* migliorare l'adattamento dell'uomo e delle sue attività in relazione alle conseguenze provocate dai cambiamenti climatici, promuovendo uno sviluppo a contenute emissioni di gas a effetto serra; *(c)* adeguare i movimenti economici e finanziari in ragione dei punti precedenti.

L'eccessivo aumento delle temperature – il cosiddetto riscaldamento globale – comporterebbe ancor più l'intensificarsi di fenomeni catastrofici: tornado, uragani, alluvioni, inondazioni, eventi siccitosi, incendi boschivi, carestie. A fronte di tali scenari, le attività dell'uomo risulterebbero ancor più danneggiate dal punto di vista *(i)* economico, agricolo e industriale; *(ii)* della salute – anzitutto per le persone che vivono nelle zone povere del Pianeta –, in ragione della diffusione di nuove malattie; *(iii)* dell'ambiente, rispetto alla scomparsa della biodiversità animale e vegetale; *(iv)* geopolitico e delle relazioni internazionali tra i Paesi. Pertanto, verrebbe aggravato lo *status* di criticità già presente nelle società di tutto il mondo. Basti pensare al tema delle migrazioni e a quanti sarebbero costretti a spostarsi da un territorio all'altro per assicurarsi la sopravvivenza. Ciò implicherebbe un importante mutamento nella distribuzione delle popolazioni, nonché l'origine di nuovi conflitti tra governi e Nazioni. Causa dell'amplificazione dei processi migratori potrebbe essere la congiunzione tra l'aumento del livello dei mari (per il tramite della fusione dei ghiacciai), il riscaldamento delle acque e le inondazioni di molte città costiere. Nell'aprile del 2022 il numero dei migranti sbarcati sulle coste italiane è aumentato anche in ragione delle carestie che hanno colpito i territori africani.

L'Alto Commissariato delle Nazioni Unite per i Rifugiati (UNHCR) ha infatti sottolineato l'inevitabile connessione tra l'emergenza climatica e l'emigrazione, considerando che eventi quali alluvioni, situazioni di siccità e processi di desertificazione stanno distruggendo i mezzi di sussistenza di numerosi villaggi. Decine di migliaia di uomini in fuga – soprattutto dai Paesi africani – potrebbero, così, aumentare l'intensità della crisi migratoria, anche in relazione alla presenza di una guerra (quella russo-ucraina) che impedisce l'importazione di grano e farina.

Con lo scopo di contrastare l'incedere della crisi (non solo climatica ma pure ambientale e sociale) e valutando la quantità di anidride carbonica emessa nell'ambiente (che nel 2019 ha raggiunto i 40 milioni di tonnellate), si evince la necessità di ridurre drasticamente la combustione dei materiali fossili in tutto il Pianeta. Senonché, le differenti circostanze economiche delle Nazioni distribuiscono eterogenee possibilità di azione e, quindi, diversificati gradi di responsabilità. In alcuni Stati africani, infatti, data la condizione di povertà, non viene raggiunto il Kg di consumo di CO_2 per persona all'anno. Nei territori ricchi del mondo, invece (come in America del Nord e Australia), le emissioni di anidride carbonica annuali per persona toccano i 16.500 Kg. Cina e Europa ne utilizzano, in media, rispettivamente 7,5 t e 6,5 t; in Italia sono circa 5.300 i Kg di CO_2 consumati da ogni soggetto.

Quanto appena descritto fa comprendere come ogni sistema – *(a)* organizzativo di un Paese o sociale di una specifica località, *(b)* agricolo o relativo all'allevamento di animali, *(c)* di distribuzione delle risorse disponili, dei trasporti o del turismo – risulti strettamente interconnesso con un altro a esso contiguo. Al mutare di uno, quindi, conseguirà una trasformazione dell'altro. Proprio per questi motivi, un'azione responsabile, attenta e competente, sarebbe auspicabile da parte di chi orienta le decisioni politico-amministrative di ogni organizzazione, governo o Stato.

I.4.1.2. Clima versus *economia*

Come ogni inverno dal 1971, si riunisce a Davos – località sciistica svizzera – il *World Economic Forum*: ossia, un'organizzazione (avente sede a Cologny) che raggruppa gli esponenti della politica e dell'economia internazionale al fine di discutere le urgenti questioni di carattere mondiale in àmbito sanitario, sociale e ambientale. Nell'inverno del 2020, uno dei principali temi trattati è stato, appunto, il riscaldamento globale. Proprio in ragione dell'interconnessione tra i diversi sistemi che compongono le società del mondo, durante tale incontro si è evidenziato come i fenomeni legati alla crisi ambientale incidano in maniera considerevole anche sull'economia dei Paesi. Gli effetti negativi del cambiamento climatico registrano, da una parte, l'aumento degli investimenti delle varie aziende per rimediare ai danni provocati dalle calamità naturali e, dall'altra, un incremento dell'impiego di denaro – che dovrebbe ammontare a circa 460 miliardi di dollari all'anno per il prossimo decennio – destinato alla creazione di energia pulita con lo scopo di trovare rimedio all'inquinamento atmosferico.

Nel 2018 le somme adoperate per rimediare ai disastri provocati dalla crisi climatica si sono avvicinate alla quota di 165 miliardi di dollari. Alcune imprese hanno aderito alla cosiddetta *First Movers Coalition*, rappresentante un'associazione di attività commerciali su scala globale coinvolte in un alto consumo di carbonio. Numerose società hanno stanziato il loro denaro con l'intento di sviluppare nuove tecnologie in grado di generare energia rinnovabile. Molti investimenti si orientano sui settori dell'acciaio, per la produzione di turbine eoliche. Cresce progressivamente il numero delle automobili ricaricabili. Così, anche nel comparto della nautica si costruiscono le prime navi da crociera funzionanti a energia elettrica – come la *Yangtze River Three Gorges* 1, di origine cinese, con una batteria da 7,5 megawattora. Permane tuttavia il problema del processo di smaltimento. In generale, per essere eliminate, le

batterie necessitano di un'operazione precisa in luoghi specifici, che permettano la tutela dell'ambiente dalla contaminazione di sostanze come il nichel, il cobalto e il manganese. Inoltre, l'incremento di esse nel mercato globale (per la fabbricazione di veicoli elettrici o di *smartphones* e *tablet*) ha intensificato l'estrazione di litio. In base ai dati elargiti dall'*Agenzia Internazionale per l'Energia* (IEA), la richiesta per il fabbisogno di questo elemento chimico è cresciuta in maniera esponenziale. Il sale prodotto dalle attività estrattive – ossia, il carbonato di litio – sarebbe destinato a raggiungere i 2 milioni di tonnellate entro il 2030. Nondimeno, anche in relazione alle modalità di estrazione si riscontrano dannose conseguenze, giacché attraverso gli scavi *(a)* si compie il deterioramento del suolo, *(b)* si rendono necessarie ingenti quantità d'acqua (circa 2000 litri per ogni Kg di litio), *(c)* è provocato l'inquinamento dell'aria attraverso la fuoriuscita di sostanze chimiche tossiche dalle piscine di evaporazione e contenuti radioattivi durante la lavorazione dell'elemento.

Un altro punto di congiunzione tra il sistema economico e quello ambientale, secondo i dati del *World Wide Fund for Nature* (WWF), è dato dal consumo (e dalla produzione) relativo sia agli allevamenti di animali sia al settore dell'agricoltura. Secondo *l'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'alimentazione e l'agricoltura* (FAO), gli allevamenti intensivi (di bovini e suini) contribuirebbero per il 14,7% alle emissioni totali di gas serra in tutto il mondo, mentre il reparto agricolo sarebbe causa del 24% di esse. Va inoltre considerato il processo di deforestazione portato avanti per edificare gli stabilimenti dedicati a tali attività, oltre il fatto che il letame prodotto e l'utilizzo di fertilizzanti chimici implicano l'emissione di alte percentuali di metano e protossido di azoto.

A proposito del processo di fertilizzazione del suolo – e in ragione di un principio di responsabilità dell'essere umano –, si potrebbero considerare le antiche tradizioni delle tribù dell'Amazzonia, la cui sussistenza era basata in modo preminente sulle attività agricole e sull'allevamento del bestiame. La cosiddetta «*terra preta* (dal portoghese 'terra nera')» – attualmente conosciuta

come *biochar* e caratterizzata da «una colorazione molto scura e da un alto contenuto di materiale carbonioso» (Vacchiano, 2019: 157) –, ad esempio, veniva utilizzata da questi popoli per concimare il suolo. Ricavato dai residui della vegetazione bruciata mischiati con frammenti di ceramica e resti alimentari, questo carbone vegetale, se introdotto nell'agricoltura moderna, potrebbe «attenuare i livelli di CO2 con cui abbiamo intasato la nostra atmosfera» (*ibid*.: 158), grazie alla sua caratteristica di trattenere per lungo tempo l'anidride carbonica e funzionare da concime.

Le implicazioni della crisi sulle economie dei Paesi si riscontrano anche in ragione dei disastri naturali che si abbattono sulle varie regioni del mondo. In Italia, si ricordino, tra le altre, le alluvioni e le inondazioni del 2019 in Liguria, Piemonte, Basilicata e Veneto, del 2020 in Sicilia, Piemonte e Liguria, del 2022 in Umbria e nelle Marche. Gli eventi calamitosi sconvolgono interi sistemi sociali, provocano esondazioni e allagamenti di interi centri abitati, oltre a comportare la perdita di vite umane. Le cause possono attribuirsi alle negligenze delle amministrazioni locali o regionali, nonché al processo di edificazione relativo al passato. Tramite la cementificazione dei luoghi sono stati modificati i naturali corsi dei fiumi e dei torrenti. Inoltre, l'incuria nella manutenzione di questi ultimi provoca l'accumulo di detriti sui fondali, che influisce (nel caso di calamità naturali) sui danni provocati nelle zone limitrofe. A inondazioni e alluvioni si alternano climi siccitosi, i quali concorrono a ridurre drasticamente (se non a eliminare definitivamente) i raccolti e, al contempo, a rendere ancor più complicate le condizioni di vita dei popoli che vivono in regime di povertà e non hanno accesso alle risorse dei territori in cui abitano. Lo scioglimento dei ghiacciai e il riscaldamento degli oceani pongono a rischio gli ecosistemi marini. Anche in questi casi le economie dei Paesi intervengono al fine di evitarne l'estinzione.

Eppure, gli impegni economici e sociali presi al fine di correggere l'orientamento della crisi climatico-ambientale sono contrastati dalla presenza di

una nuova guerra (voluta e intrapresa dall'uomo) che, oltre a minacciare l'esistenza del singolo, pone ancor più a rischio l'ecosistema del mondo.

I.4.2. L'impegno sociale per la crisi climatica

Il 13 novembre 2021 viene firmato da 197 Paesi il *Glasgow Climate Pact* (il *Patto per il clima di Glasgow*). Sottoscritto durante la *XXVI Convenzione quadro delle Nazioni Unite sui cambiamenti climatici* – comprendente la ventiseiesima *Conferenza delle Parti* (COP26), la sedicesima *Conferenza delle Parti del Protocollo di Kyoto* (CMP16) e la terza *Conferenza delle Parti dell'Accordo di Parigi* (CMA3) –, quest'ultimo muove dall'intento di salvaguardare l'ambiente dalla crisi climatica globale. In particolare, si sottolinea l'urgente necessità di ridurre radicalmente il consumo di carbone, petrolio e gas. L'intesa prevede, pertanto, *(i)* la revisione dei piani futuri per la diminuzione delle emissioni e il mantenimento dell'aumento della temperatura terrestre al di sotto dei 2°C (come precedentemente enucleato rispetto all'*Accordo di Parigi* del 2015), *(ii)* l'intervento collettivo per limitare l'uso del carbone, *(iii)* l'impegno delle diverse Nazioni al fine di sostenere dal punto di vista economico-finanziario i popoli che vivono in condizioni di povertà.

I macro obiettivi appena elencati riguardano azioni come *(a)* la *mitigazione*: per circoscrivere l'aumento della temperatura è opportuno rivedere i *Contributi determinati a livello nazionale* (NDC) – ovvero, i piani nazionali che evidenziano le azioni progettate in ragione del cambiamento climatico – di ogni Paese, alla luce di una velocizzazione della "transizione" energetica; *(b)* l'*adattamento*: con lo scopo di sostenere le popolazioni che per prime devono affrontare gli eventi atmosferici avversi e pensando a strategie, sistemi, infrastrutture e costruzioni congrui alla protezione della vita dei soggetti; *(c)* il *finanziamento*: i territori in via di sviluppo devono essere coadiuvati per il tramite

di elevati contributi economici, da parte delle Nazioni più ricche, per il raggiungimento delle "zero emissioni" entro il 2050; *(d)* la *collaborazione*: ossia, la creazione di una rete inter-sistemica tra le organizzazioni politico-amministrative degli Stati che potrebbe portare a più rapide soluzioni per fronteggiare la crisi climatica.

Al *Glasgow Climate Pact* hanno partecipato i 140 Paesi del mondo a cui viene assegnato il più alto grado di responsabilità per l'emissione di gas serra. Il Brasile dovrebbe diminuire il processo di deforestazione entro il 2030; l'India ricaverebbe la metà del fabbisogno energetico da fonti rinnovabili nel corso di dieci anni; oltre 40 Nazioni hanno manifestato l'intenzione di abbandonare l'utilizzo del carbone entro la metà del secolo. I governi di molti Paesi sembrerebbero orientati alla vendita di automobili a "zero emissioni" prima del 2040.

I *leaders* dei Paesi convenuti presso la città britannica nel 2021 hanno poi sottoscritto un ulteriore accordo inerente alla *Dichiarazione sulle foreste e l'uso del suolo* (*Declaration on Forests and Land Use*). Tramite quest'ultima, 141 Nazioni si sono impegnate nel ridurre l'incessante degradazione del terreno e il processo di disboscamento entro il prossimo decennio. Negli ultimi trent'anni – comunica il *World Wide Fund for Nature* –, la superficie forestale si è infatti ridotta di oltre 420 milioni di ettari. Di essa, dall'anno 2010, si esauriscono annualmente centinaia di migliaia di Km di superficie. Il sovrasfruttamento delle distese boschive e l'inquinamento da incendi, poi, si unisce ai disastri climatico-ambientali provocati dall'azione dell'uomo nei termini di guerre e conflitti. Su questo aspetto, l'Unione Europea, il Regno Unito, la Norvegia e il Giappone (tra gli altri) hanno firmato il *Global Forest Finance Pledge* (GFFP). Si tratta di un accordo con il quale verrebbero finanziate operazioni per 12 miliardi di dollari nell'arco temporale compreso tra il 2021 e il 2025. Ciò al fine di proteggere, ripristinare e organizzare la gestione sostenibile delle grandi aree verdi del mondo. Altri 28 Paesi hanno convalidato il cosiddetto *Forests, Agriculture and Commodity Trade* (FACT): un documento che affronta

quattro aree tematiche relative *(i)* al commercio e allo sviluppo del mercato per garantire la coltivazione dei prodotti in modo "sostenibile", nel rispetto dei soggetti che vi prendono parte professionalmente, *(ii)* al sostegno delle piccole aziende, le quali rischiano di rimanere escluse dal grande mercato internazionale, *(iii)* alla tracciabilità e alla trasparenza, al fine dell'osservanza di leggi nazionali per la certificazione dei prodotti e la loro adeguata lavorazione, *(iv)* alla ricerca e all'innovazione tecnologica per un rilevante miglioramento della produttività, nonché della conoscenza necessaria a un perfezionamento del commercio – con una logica congrua alle politiche ambientali e climatiche sostenibili –.

La *Global Energy Alliance for People and Planet* (GEAPP), poi, è nata con lo scopo di impegnare 10 miliardi di dollari (da parte di alcune grandi Fondazioni di tiratura internazionale) per la produzione delle cosiddette "energie pulite" – ossia, non procurate da combustibili fossili –. Ciò al fine di impedire il raggiungimento di 4 miliardi di emissioni di CO2 e sostenere la creazione di 150 milioni di posti di lavoro. A tante e differenziate tipologie di accordi si aggiunge, ancóra, il *Global Methane Pledge*. Proposto da Stati Uniti e Unione Europea, sottoscritto da 105 Paesi, esso sigla l'impegno a ridurre le emissioni del gas metano del 30% entro il 2030.

Numerosi accordi, dichiarazioni, patti, documenti, conferenze, convenzioni e trattati si sono succeduti nei mesi del 2021 per fronteggiare la preoccupante crisi climatica. Si ricordino anche *(a)* il rapporto *10 New Insights in Climate Science*, *(b)* il progetto *Beyond Oil and Gas Alliance*, *(c)* la dichiarazione *Global Coal to Clean Power Transition Statement*, *(d)* il documento *Co-Chairs conclusions of Education and Environment Ministers Summit at COP26*, *(d)* le dichiarazioni denominate rispettivamente *1) Global Blue New Deal*, *2) Ocean for Climate Declaration*, *3) Because the Ocean Initiative*.

Pare che l'impegno per la lotta al cambiamento climatico sia uno dei punti su cui quasi tutte le Nazioni stiano facendo convergere l'attenzione, la

ricerca, la conoscenza, lo studio scientifico e, pertanto, le loro attività politiche. Tuttavia, un altro drammatico elemento viene a contrastare gli impegni, le volontà, le promesse, gli oneri, i doveri, i vincoli, gli incarichi e, in generale, la teoria sostenitrice di questa tensione volta verso uno sviluppo sostenibile. Essa è rinvenibile in una pratica laddove si manifestano le contrastanti posizioni politiche di chi detiene il potere decisionale sul corso e sul futuro climatico-ambientale del mondo.

I.4.2.1. Crisi climatica: i costi di una guerra

Soppesare gli aspetti associati alla crisi climatica significa pure valutare le ripercussioni negative che una guerra (sempre) produce.

Il rischio per l'ambiente si riscontra anche alla luce dell'attuale conflitto che si svolge in Ucraina (iniziato nel febbraio del 2022), luogo in cui, tra l'altro, sono presenti oltre 23.000 siti industriali contenenti prodotti e rifiuti tossici. Il contesto di tale guerra definisce *(i)* il rischio della propagazione di tali sostanze a causa dei numerosi bombardamenti (che in ogni caso distruggono l'ambiente circostante), *(ii)* una possibile riconfigurazione mondiale della distribuzione di gas. A tale proposito, le minacce – da parte della Nazione russa – relative all'interruzione dell'erogazione di fonti energetiche in favore dell'Europa tramite il gasdotto *Nord Stream 1*, hanno determinato una diversa organizzazione economico-politica per provvedere al necessario approvvigionamento energetico. In effetti, l'attenzione è stata rivolta all'opportunità di acquistare gas in stato liquefatto dagli Stati Uniti, dal Qatar e dall'Australia. Ciò comporterebbe, tuttavia, il trasporto su navi metaniere e la rigassificazione in impianti appositi: un costo economico, oltreché climatico e ambientale. L'estrazione del gas liquefatto avviene, infatti, attraverso la frantumazione delle rocce e l'introduzione in esse di sabbia, acqua e materiali chimici. Tale tecnica segna

l'ambiente in modo irreversibile, considerando che nei luoghi in cui avvengono le estrazioni si calcola un *(a)* elevato tasso d'inquinamento atmosferico, *(b)* cospicuo rilascio di sostanze pericolose nel terreno, *(c)* alto livello di sismicità. In Italia i costi elevatissimi di gas e carbone hanno portato alla riapertura di alcune centrali. Site in Sardegna, Lazio, Puglia, Liguria, Friuli Venezia Giulia e Veneto, queste dovrebbero, tuttavia, essere fermate entro il 2025 in ragione della cosiddetta "transizione energetica".

All'interno del binomio guerra-clima è da considerare pure il processo di militarizzazione delle Nazioni. A livello europeo, il settore militare insieme con le aziende impegnate nelle relative attività per la fabbricazione delle armi costituisce un consumo di circa 25 milioni di tonnellate all'anno di CO2. Le stime del Dipartimento alla Difesa americano riferiscono, poi, che alla fine dell'anno 2022 saranno utilizzati 82,3 milioni di barili di petrolio. Le risorse economiche impiegate su scala mondiale (anche al di fuori di un coinvolgimento bellico) per le spese militari e la produzione di armi raggiungono cifre altissime. A tal proposito, nel 2021, le somme investite ammontavano a circa due miliardi di dollari. Tuttavia, ciò collide con gli obiettivi definiti durante la *Conferenza* delle Nazioni Unite sui cambiamenti climatici (svolta proprio nello stesso anno) e con tutti gli altri accordi formalizzati. Il settore militare inquina il mondo e tale contaminazione è incrementata nel momento in cui le armi prodotte vengono utilizzate durante i conflitti.

Enormi quantità di CO2 sono state emesse durante le passate guerre in Afghanistan e Iraq. La guerra in Serbia del 1999 ha provocato la fuoriuscita di circa 50.000 tonnellate di petrolio da una raffineria. Non occorre rammentare il livello d'inquinamento prodotto dalle guerre mondiali, tra le cui cause si trova anzitutto il sollevamento di polveri radioattive generato dalle esplosioni nucleari. In Asia e Africa, a fronte dei numerosi bombardamenti, molte specie animali e vegetali sono state eliminate. Durante la guerra del Vietnam venivano distrutti interi ettari di foreste per il tramite del cosiddetto "Agente Arancio" (utilizzato sul delta del Mekong). Rispetto agli altri erbicidi, questo agente chimico era

composto da un inquinante tossico che persiste nell'ambiente per decine di anni, prima della totale scomparsa. Tuttavia, in alcuni materiali come il legno tale diossina può permanere anche più a lungo. Coltivazioni e vegetazione erano così distrutte durante la guerra tra il 1961 e il 1971. Nel contesto internazionale di quegli anni sono state progettate alcune tecniche – definite *Enviromental Modification Techniques* (ENMOD) – utilizzate per modificare i territori naturali alla luce di scopi militari. Tramite queste armi, le Nazioni sarebbero state in grado di manipolare il clima secondo le loro necessità belliche e al fine di determinare il corso di una guerra. Già nel 1967 (durante la già citata guerra in Vietnam), infatti, la possibilità di alterare le condizioni meteorologiche era concretata dal programma di ricerca denominato *High Frequency Active Auroral Research Program* (HAARP), tramite il quale si aveva il potere di prolungare la stagione dei monsoni. L'obiettivo consisteva nell'impedire il rifornimento aereo nemico. A ciò era seguita, nel 1977, la *Convenzione sul divieto dell'uso di tecniche di modifica dell'ambiente a fini militari o ad ogni altro scopo ostile*, organizzata dalle Nazioni Unite, la quale, appunto, ne proibiva l'utilizzo.

Insomma, negli arsenali degli Stati sono custodite armi attraverso cui si potrebbe scatenare una "guerra meteorologica", atta a *(i)* destabilizzare i settori di produzione di interi territori, *(ii)* distruggere gli ecosistemi, *(iii)* disattivare le reti di comunicazione tra i vari Stati, *(iv)* indurre terremoti, inondazioni, uragani e climi siccitosi.

L'idea di una transizione ecologica, dunque, appare contrastata da parte di un assetto geopolitico mondiale teso verso l'accelerazione della militarizzazione e il raggiungimento di nuove fonti di potere per sottomettere, sfruttare o controllare altri Paesi. Ciò che si evince da tutto questo è però il risultato di una logica nichilista precisata in una duplice guerra: contro la natura e il mondo in cui l'essere umano vive.

I.4.2.2. La ricerca scientifica nel contesto della crisi ambientale

Il mescolamento delle condizioni critiche – già definito in precedenza con il concetto di *krasis* – rispetto al clima, all'ambiente e, in generale, al pianeta Terra può essere sostanzialmente ricondotto a un'unica causa centrale. Dal periodo associato alla rivoluzione scientifica fino all'epoca contemporanea, l'uomo ha condotto studi e ricerche volte al raggiungimento di un graduale livello di progresso. S'intende con ciò l'esistenza di un forte legame tra «scienza, politica ed economia» (Harari, 2011: 311) che ha permesso la fornitura di elementi innovativi e, conseguentemente, migliori livelli di benessere. Non a caso, «la scienza, per fare progressi, ha bisogno di qualcosa di più della pura e semplice ricerca» (*ibid*.: *l.c*.). Senonché, le risorse impegnate dalle «istituzioni politiche ed economiche» (*ibid*.: *l.c*.) hanno ottenuto risultati tanto utili *(i)* allo sviluppo delle civiltà, *(ii)* al contrasto della povertà, *(iii)* alla scomparsa (o quasi) delle malattie pandemiche, quanto svantaggiosi, in virtù di un aumento dello sfruttamento e delle regole che governano la natura (cfr. *ibid*.: *l.c*.). L'acquisizione di nuovi traguardi scientifici (conseguiti in àmbito biologico e tecnologico, nel settore sanitario e ingegneristico, nell'area umanistica e sociale) nel corso della storia ha al contempo costituito l'intreccio fra potere, risorse e ricerca. L'incontro di queste tre dimensioni ha generato nuove conoscenze sia a proposito della vita dell'uomo sia in relazione al sistema ambientale in cui egli vive.

La questione connessa con quanto appena introdotto risponde, tuttavia, ad alcuni interrogativi che potrebbero essere così enucleati: quanto incidono sull'ambiente i risultati ottenuti dalla ricerca scientifica nella loro connessione con le politiche e i governi che ne orientano l'applicazione? Come il potere (economico e amministrativo) detenuto dalle grandi aziende può influenzare l'investimento di denaro in alcuni settori della ricerca piuttosto che in altri? Quanto la conoscenza determinata dalle scienze s'impone alle logiche del

mercato? E quanto invece essa viene sottoposta a un generale condizionamento da parte di quest'ultimo?

L'«*Homo sapiens* sta oltrepassando i propri limiti» (*ibid*.: 493). Al centro di quella rete generante conoscenza v'è il mondo della natura, divenuto più che altro un «mezzo manipolabile a piacimento» (Gennari, 2006: 202) per conseguire il fine ultimo: un equilibrio tra «il sistema sociale» e il «dinamismo del sistema economico» (*ibid*.: *l.c.*). La scienza è posta al servizio delle politiche economiche; l'ambiente è sottomesso alle società moderne basate sulla tecnologia.

L'essere umano «sta incominciando – ma risulta già a buon punto – a spezzare le leggi della selezione naturale, sostituendole con quelle del disegno intelligente» (Harari, 2011: 493). Molti scienziati «stanno progettando esseri viventi» violando le «caratteristiche originali di un organismo» (*ibid*.: 495). Il tema della crisi climatico-ambientale è allora anche connesso con una modalità del progresso scientifico-tecnologico che adopera quanto esiste per piegarlo alle possibilità di conoscenza dell'uomo. Sta lentamente compiendosi un processo di sfruttamento da un'ulteriore prospettiva: ossia, «attraverso la biotecnologia, l'ingegneria biomedica (i *cyborg* sono esseri che combinano parti organiche con parti non organiche) e l'ingegnerizzazione degli esseri viventi» (*ibid*.: 496). Gli esperimenti effettuati su questi ultimi possono essere considerati come l'esempio di un processo vòlto a manipolare la natura. Gli animali, appunto, vengono modificati sotto il profilo biologico. Ne è prova la sperimentazione sui bovini geneticamente trattati al fine di contrastare la perdita di guadagno (relativo a miliardi di dollari) delle industrie casearie. Negli organismi di questi animali vengono iniettate sostanze biochimiche in grado di debellare le malattie causanti, sostanzialmente, il debito economico. «Le scimmie da laboratorio» e i pulcini di sesso maschile (considerati uno scarto e quindi destinati a essere tritati vivi entro 24 ore dalla nascita) sono altri esempi inerenti ai «miliardi di animali (…) sottoposti a un regime di sfruttamento industriale che non ha precedenti negli annali del pianeta Terra» (*ibid*.: 471).

Ciò corrisponde – come sopra introdotto – a una profonda incisione sul ciclo della vita. Sicché, quanto risulta poco attraente dal punto di vista economico è destinato a essere sostituito geneticamente da qualcos'altro.

Le grandi multinazionali, ancóra, guardano ai territori in cui gli animali sono posti a un elevato rischio di sopravvivenza a causa del clima. Per i Paesi africani potrebbe essere studiata una mucca geneticamente modificata capace di produrre enormi quantità di latte in condizioni climatico-ambientali estreme e poco favorevoli. Già nel 2018 le cifre stanziate per tale tipologia di ricerca ruotavano intorno ai 40 milioni di dollari. Ancóra, tramite l'ingegneria genetica è stato immesso nel mercato un tipo di pesce che cresce più rapidamente rispetto agli altri esemplari e che, quindi, può essere fonte di maggior guadagno da parte degli imprenditori.

In sintesi: la ricerca scientifica – seppur caratterizzata da nobili studi e importanti progetti attinenti, per esempio, all'àmbito medico-sanitario – viene finanziata da chi possiede denaro attraverso un cospicuo sfruttamento delle risorse naturali o a scapito di altri esseri viventi. L'azione della scienza è sempre più orientata da scopi relativi a profitti, tornaconti e ricavi. Piegando l'ambiente al suo cospetto, dunque, è come se l'essere umano avesse modellato il mondo per le sue necessità: attraverso il miglioramento di una ricerca scientifica assoggettata al potere economico.

I.4.3. Il viaggio esistenziale dell'uomo tra formazione e natura

«Viaggi, scrigni magici pieni di promesse fantastiche, non offrirete più intatti i vostri tesori. Una civiltà proliferante e sovreccitata turba per sempre il silenzio dei mari. Il profumo dei tropici e la freschezza degli esseri sono viziati da una fermentazione il cui tanfo sospetto mortifica i nostri desideri e ci condanna a cogliere ricordi già quasi corrotti» (Lévi-Strauss, 1955: 31): così

l'antropologo francese Claude Lévi-Strauss dichiara durante il suo viaggio in Brasile del 1934. Nelle pagine del suo libro intitolato *Tristi Tropici* racconta di popoli e tribù che, con le loro usanze e tradizioni, si sono adattati all'ambiente (talvolta inospitale) e alle circostanze climatiche (talora insidiose). Di quei Paesi «che pochi occhi avevano contemplato» (*ibid*.: 322) egli sottolinea la cifra autentica, attraverso la quale l'uomo può formarsi, educarsi e istruirsi nella libertà del suo rapporto con la natura. La tristezza evocata dal titolo del testo riflette un sentimento di desolazione dinanzi all'artificio dell'uomo. Lontano da questi luoghi per buona parte inviolati dalla civilizzazione, le regioni del Pianeta scompaiono, «soffocate dal cemento» (*ibid*.: *l.c*.). L'incedere della cementificazione, appunto, insieme con l'insistente sviluppo e la ristrutturazione architettonica di un territorio cambiano profondamente la morfologia degli spazi. Così: *(i)* sulle grandi distese desertiche vengono costruite le spiagge per i bagnanti; *(ii)* all'interno di immensi edifici sono allestite finte montagne con impianti sciistici; *(iii)* nelle aree geografiche strategiche per il commercio o per il turismo sono progettati aeroporti, che assomigliano a immense città, all'interno dei quali i numerosi *gates* rimangono distanziati da decine e decine di Km; *(iv)* vicino alle regioni costiere sono realizzate isole artificiali dove sorgono parchi marini ospitanti centinaia di animali in cattività.

Il turismo di massa trasforma profondamente le caratteristiche dei luoghi rendendoli simili, poco diversificati nella loro configurazione e nelle mentalità dei cittadini che vi abitano. In questo modo, la cultura autoctona delle diverse etnie viene progressivamente eliminata. Poche tribù di contadini, ad esempio, rimangono nelle zone montuose del Vietnam, laddove la vita prosegue grazie ai raccolti delle immense risaie e alle coltivazioni di alberi di banano e cocco. Di tali colture niente viene scartato, giacché tutto ciò che la natura offre – anche alla luce del lavoro e della fatica dell'uomo – viene adoperato per qualche preciso scopo. Le isole polinesiane sono «trasformate in portaerei pesantemente ancorate al fondo dei Mari del Sud» (*ibid*.: *l.c*.) e il continente asiatico – in alcuni dei suoi territori caratterizzati da un elevato tasso di povertà

– «prende l'aspetto di una zona malaticcia» (*ibid*.: *l.c*.): come ricorda Dominique Lapierre nel suo *La Cité de la joie* del 1985, quando scrive il romanzo tratto da un'esperienza in una *bidonville* di Calcutta. L'«aviazione commerciale e militare viola l'intatta foresta americana» (*ibid*.: *l.c*.) per la costruzione delle piste d'atterraggio degli aerei. Inoltre, i paesaggi naturali vengono danneggiati dall'azione delle grandi case cinematografiche: è il caso dell'isola di Ko Phi Phi Leh e della Baia di Maya, in Thailandia, ove sono stati piantati alcuni alberi per rendere il *background* della sceneggiatura maggiormente folto e adatto alla trama. Essi, riproducendosi nel tempo, hanno compromesso l'equilibrio ecosistemico dell'intera isola. In seguito, a causa dei 5.000 turisti venuti a visitare il "piccolo paradiso terrestre" (trasportati da migliaia di motoscafi e barche a motore), quest'ultima è stata chiusa al pubblico dal 2018 per permettere all'ecosistema marino (la barriera corallina) di rigenerarsi, poiché devastato dai continui movimenti prodotti da uno sfrenato turismo di massa.

Così – si domanda Lévi-Strauss –, «come potrà la pretesa evasione dei viaggi riuscire ad altro che a manifestarci le forme più infelici della nostra esistenza storica?» (*ibid*.: *l.c*.).

Il processo di civilizzazione ha permesso sia la creazione di «meraviglie» (*ibid*.: *l.c*.), di cui ogni soggetto beneficia, sia l'impostazione di una «contropartita» (*ibid*.: *l.c*.) per la quale attualmente (nell'anno 2022) tutte le grandi organizzazioni mondiali stanno adoperando risorse ed energie per evitare di distruggere quanto ancóra sopravvive. Il ritorno a uno stato di «ordine» e «armonia» in connessione con la natura esige «l'eliminazione di una massa enorme di sottoprodotti malefici di cui la terra oggi è infetta. Ciò che per prima cosa ci mostrate, o viaggi, è la nostra sozzura gettata sul volto dell'umanità» (*ibid*.: *l.c*.) – quella parte di umanità per secoli colonizzata e sottomessa al potere altrui che attualmente muore di fame e di sete per mancanza di sostentamento –, nonché sul Pianeta nel quale essa vive.

Quanto restituisce l'antropologo francese è anzitutto un'«illusione» riferita a culture e «cose che non esistono più e che dovrebbero ancora esistere per

farci sfuggire» a quella «desolante certezza» (*ibid*.: *l.c*.) precisata nella consapevolezza di come alcuni luoghi del Pianeta – a causa dell'azione dell'uomo – siano ormai andati perduti. Chissà quali e quanti di essi conservano ancóra la loro natura selvaggia e autentica. Chissà quale delle due proiezioni scientifiche, relative al cambiamento climatico – precedentemente enucleate in relazione alle elaborazioni del *Comitato Intergovernativo per i Cambiamenti Climatici* –, si realizzerà nei prossimi decenni. Chissà, alla luce di ciò, quali territori esisteranno ancóra e quali, ad esempio, saranno interessati da inondazioni o fenomeni di eccessiva siccità (per la quale verrebbero distrutte foreste e zone verdi del Pianeta).

Il discorso a proposito della crisi climatico-ambientale comporta pure una riflessione sul rapporto sussistente tra la natura e la formazione dell'essere umano. Quale nesso esiste tra queste due categorie? In uno dei suoi aforismi Goethe ricordava quanto segue: «l'uomo considera questo mondo, che è, regolato, formato, perfetto, soltanto come un elemento da cui si sforza di trarre un mondo particolare a lui adeguato» (Goethe, 1994: 66). Tuttavia, quanto egli può imparare a formarsi grazie alla natura? «Nel suo smarrire il senso autentico» (Gennari, 2006: 201) di quest'ultima, il soggetto che vive l'epoca moderna ha «perso il valore della propria identità» (*ibid*.: *l.c*.). Pertanto, nel suo viaggio attraverso i luoghi sconosciuti del Pianeta, egli si è, da una parte, formato ed educato nell'idea della complessità costitutiva del mondo e, dall'altra, de-formato e dis-educato, giacché ha radicato il suo agire in una minaccia alla «purezza naturale del cosmo» (*ibid*.: *l.c*.), il quale è diventato una terra che chiunque può sfruttare (cfr. *ibid*.: *l.c*.).

«Non c'è più nulla da fare» (Levi-Strauss, 1955: 31), conclude Levi-Strauss. La civiltà dell'uomo ha superato se stessa: è qualcosa di differente rispetto a «quel fragile fiore che, per svilupparsi a fatica, occorreva preservare in angoli riparati di terreni ricchi di specie selvatiche, indubbiamente minacciose per il loro rigoglio, ma che permettevano anche di variare e rinvigorire le sementi» (*ibid*.: *l.c*.). L'uomo si de-forma; «l'umanità si cristallizza nella

monocultura, si prepara a produrre la civiltà in massa» (*ibid*.: *l.c*.), non solamente a scapito dell'ambiente e del clima, ma anche della formazione intima, irripetibile e unica di ogni essere umano.

I.4.3.1. La relazione tra uomo-natura

Gli effetti di una crisi ambientale si riversano sulla formazione del singolo. A determinare tale stato di *krisis*, infatti, è, in generale, la profonda trascuratezza – esplicata anche delle dimensioni della negligenza, dell'incuria, della disattenzione – che l'uomo convoglia sia verso l'esteriorità del mondo a lui circostante sia verso la sua intima interiorità. Ciò accade quando quest'ultimo omette dalla sua esistenza l'ascolto, l'interpretazione e il pensiero a proposito del suo vivere *nella* e *con* la natura. Riflettere a proposito della condizione in cui versa l'ambiente, in particolar modo nelle sue interconnessioni con il clima, significa pure analizzare l'autentica relazione che il soggetto instaura con se stesso. Ciò in ragione di un profondo legame tra «libertà, natura e trasformazione» (Sola, 2003: 30) insieme con «coscienza, conoscenza e cultura, vita, mondo e viaggio» (*ibid*.: *l.c*.): idee che «contribuiscono a fondare – ossia dare fondamento – il concetto di *Bildung*» (*ibid*.: *l.c*.) – la formazione dell'essere umano.

Il tempo del mondo e della sua natura ospita il tempo dell'uomo e della sua formazione. Quest'ultima si trasforma attraverso la vita che il singolo coglie come possibilità di *essere-nel-mondo*. Al contempo, ciò che rende l'essere umano un ente trasformativo è la sua natura. Questa fa parte del soggetto poiché egli è una sua forma, «mai definitiva, bensì provvisoria», (Sola, 2003: 15). Precisato che «nella grande natura accade ciò che succede anche nella sfera più piccola» (Goethe, 1994: 55), il processo formativo (perciò trasformativo) della prima si ritrova pure nell'intima formazione (che è sempre

trasformazione) del soggetto. Tuttavia, avviene che costui trascuri la «naturalezza» (Sola, 2003: 15) del proprio essere, tralasciando l'ascolto di sé, il rispetto della sua cifra essenziale e la coscienza della dimensione trasformativa. Obliando il pensiero di se stesso l'uomo distoglie pure l'attenzione dall'ambiente che lo circonda. Allo stesso modo, contribuendo al progressivo deterioramento del Pianeta, egli inficia la relazione rispettosa verso l'umanità.

Il nesso centrale di questa tesi consiste pertanto in un crescente processo di «sfondamento dell'umano» (Gennari, 2001: 726), il quale non solamente riguarda «l'annullamento del tesoro spirituale che ogni uomo porta conservato dentro se stesso» (*ibid*.: 727) in relazione alle guerre, alle ideologie della morte esibite nei campi di concentramento oppure all'utilizzo di sostanze stupefacenti con cui il soggetto decide di eliminare dalla propria esistenza dimensioni quali la cura e la coscienza (cfr. *ibid*.: *l.c*.). Esso è altresì correlato alle numerose tipologie della crisi sopra enucleate, tra le quali emerge quella climatico-ambientale. La forma qui assunta da tale sfondamento, perciò, (dis-)orienta verso l'«assoggettamento degli uomini a un sistema socio-economico in cui il *consumo della vita* – intendendo con ciò la consumazione dell'esistenza della natura – agisce come specchio della *consunzione*» (*ibid*.: *l.c*.) del Pianeta, cosicché esso divenga la risultante della «forma più esasperata di *desertificazione dell'uomo*» (*ibid*.: 728).

Nel senso di una generale de-formazione dell'umano – che comporta a sua volta una dis-educazione alla vita – il soggetto travisa il significato còlto nel concetto di "appartenenza alla natura" (cfr. Sola, 2003: 13) e lo volge verso l'accezione del "possedimento". In questo modo, egli fa propria «l'idea di possesso, ossia la concezione per cui la natura diviene un oggetto di proprietà» (*ibid*.: *l.c*.). Non più le appartiene in quanto «*forma* vivente» (*ibid*.: *l.c*.). Piuttosto, essa diviene una «proprietà posseduta», un «esercizio del possesso» (Gennari, 2001: 728), risultato di uno spirito capitalista concretamente riassumibile, appunto, nell'idea di una proprietà (cfr. *ibid*.: *l.c*.).

Dunque: anziché sostare nell'idea e nel pensiero del proprio essere *natura umana*, il singolo verte in uno stato di crisi, poiché conduce se stesso a una «ricerca di potenza» (Lévi-Strauss, 1955: 33) dinanzi alla quale «la natura ammutolisce se stessa» (Goethe, 1994: 39). Esiste perciò un elemento d'intrinseca reciprocità tra soggetto e ambiente, tramite il quale è dato poter ri-pensare la «domanda circa la natura dell'uomo» (Gehlen, 1940: 45) e il suo e rapporto con il mondo.

I.4.3.2. La natura tra cura, ambiente e de-formazione

Clima e ambiente richiamano rispettivamente *(a)* l'insieme delle circostanze metereologiche (relative alla temperatura atmosferica, ai venti, alle piogge) che interessano una località, una regione o l'intero pianeta, *(b)* «tutto ciò che esiste *intorno*» all'essere umano e «costituisce il complesso delle condizioni materiali e culturali della nostra vita e del nostro universo» (AA. VV, 2006: 327). In particolare, l'ambiente non può essere «univocamente definito», si manifesta «senza confini», «spinge al viaggio, consegna messaggi, sollecita presentimenti, induce a iniziazioni» (*ibid*.: *l.c*.); muta e si trasforma e in ragione del clima che lo caratterizza e in virtù di quanto su di esso s'imprime. Pure «il modo di vedere l'ambiente cambia» (*ibid*.: *l.c*.), così come si modifica lo scenario ambientale a cui si volge lo sguardo. Sicché, vi sono «luoghi che continuano a sorprenderci, che sembrano inaccessibili, nei quali siamo sempre esposti, timorosi, dove sembra non ci si possa incontrare, amare (…); luoghi ai quali, dopo la letteratura, anche la fotografia e il cinema hanno assegnato tanta rilevanza (…) poiché sono parte dell'indicibile della razionalità poetica, delle condizioni della vita e delle loro immagini, delle loro suggestioni» (*ibid*.: 330). L'ambiente – influenzato dallo *status* climatico – circonda, include, avviluppa e letteralmente "forma un cerchio attorno" (cfr. *ibid*.: *l.c*.) a tutti i soggetti.

Ora, il «pro-venire» (*ibid*.: *l.c*.) dell'uomo «rimanda a fondamenti radicali» per cui vengono richiamati motivi quali «la responsabilità dell'identità, dell'appartenenza, la gioia dell'esperienza» (*ibid*.: *l.c*.). Tutto ciò, anzitutto, si coglie nella natura. Il sentimento de-formativo di colui che trascura se stesso e, dimenticandosi, impoverisce (sfruttando) quanto lo circonda, si placa nel momento in cui l'uomo torna ad abitare autenticamente la sua natura. L'«ambiente è un tutt'uno con» (*ibid*.: *l.c*.) gli esseri umani. Escludendo il loro «rapporto» con esso si presenteranno sempre «più cesure tra soggetto e oggetto, tra il *dentro* e il *fuori*» (*ibid*.: *l.c*.).

Nonostante i sistemi naturali abbiano una grande «capacità di assorbire disturbi di grande intensità, adattandosi a sopravvivere in ambienti inospitali e in continuo cambiamento, o ritornando a emergere con un'esplosione di vita dopo un'apparente distruzione» (Vacchiano, 2019: 5), l'uomo – come molte volte enucleato – sta sottoponendo i luoghi nei quali abita a «pressioni e cambiamenti estremamente repentini, di fronte ai quali la naturale resilienza degli ecosistemi potrebbe non bastare» (*ibid*.: *l.c*.). Proprio alla luce di ciò, allora, e in ragione del fatto che gli esseri umani risultano «completamente e costantemente immersi negli ecosistemi che (…) danno la vita» (*ibid*.: *l.c*.), si rendono necessarie rivalutazioni dal punto di vista ecologico, ambientale e climatico, scientifico, fisico e tecnologico, economico, politico e sociale. Ma anzitutto si presenta l'esigenza di una «cura» (AA. VV., 2006: 331), nonché di una rinnovata prospettiva pedagogica (quindi educativa, formativa e istruzionale) che consenta di ricongiungersi con la dimensione originaria (cfr. Sola, 2016) dell'esistenza. In questo modo non si «farà più distinzione tra interno ed esterno» e il prendersi cura di se stessi «comporterà l'avere cura dell'ambiente, e viceversa» (*ibid*.: *l.c*.). D'altronde, anzitutto gli ambienti rivelano «storie di connessione: tra alberi e alberi, tra alberi e animali, tra alberi e acqua, o aria, o fuoco». Ma pure «tra alberi e uomini. E anche tra uomini e uomini» (Vacchiano, 2019: 5). Forse, una rinnovata sensibilità *verso la* e un «profondo

senso di appartenenza» *alla* natura, potrebbero preparare nuovi presupposti per una politica rispettosa dell'ambiente e del suo clima.

Il tessuto creatosi tra l'uomo e il mondo, dunque, è il risultato non solo «di dati tecnici, di conoscenze scientifiche» (AA. VV., 2006 : 332), ma pure «di qualcosa che nessuno insegna – se non l'autentico sentimento dell'umano –: attenzione, sensibilità, gusto, capacità relazionale, attitudine al dialogo, conoscenza dei materiali, senso del ritmo, energia, cura, coinvolgimento» (*ibid*.: *l.c*.). Non è più raccomandabile l'atteggiamento di dominio nei confronti della natura, poiché ogni mutamento significativo introdotto da parte dell'uomo è segno di compromissione degli «equilibri complessivi» (*ibid*.: *l.c*.). Bensì è auspicabile la consapevolezza di quella *filosofia di vita* che veda in una dimensione inter-sistemica tra i vari organismi viventi, gli ambienti e le società della Terra una prerogativa ineludibile: ossia, una connessione inscindibile precisata nel «rispetto degli equilibri, dell'integrità e della bellezza degli ecosistemi come riflesso dei rapporti biologici-evolutivi tra la nostra specie e l'ambiente naturale» (*ibid*.: *l.c*.). Solamente in questo modo sarà data la possibilità di contrastare gli ingenti e numerosi «problemi ambientali»: attraverso la «protezione della natura», la quale resta «essenzialmente una difesa degli esseri umani» (*ibid*.: *l.c*.).

La responsabilità verso l'ambiente è allora pure una responsabilità verso l'altro soggetto. Accogliere ciò significa educarsi a una cooperazione internazionale (cfr. Vacchiano, 2019: 160), volta all'utilizzo di strumenti e all'incremento di incentivi «che premino le produzioni ambientalmente virtuose e penalizzino quelle pericolose, in proporzione al danno ambientale (e in ultima analisi economico) che causano all'umanità» (*ibid*.: *l.c*.). Inoltre, a quest'ultima è prospettata l'occasione di ricuperare il senso e la consapevolezza di «una dimensione che permane» (Sola, 2016: 29), nonostante il continuo trasformarsi delle sue forme esistenziali e formative. Invero, «dentro la formazione di ogni singolo uomo» (*ibid*.: *l.c*.) è presente una «formazione originaria (*Urbildung*) la cui specificità consiste nel perdurare attraverso le trasformazioni

(*Umbildungen*)» (*ibid*.: *l.c*.). Da tale prospettiva, quindi, è dato considerare la natura quale punto d'origine dal quale sia possibile pensare una «storia della *formazione del mondo*, della *formazione dell'uomo* e della *formazione di ogni singolo uomo*» (*ibid*.: 31).

Ⅰ.5. L'assetto tecnologico della società in relazione alla crisi

Ⅰ.5.1. L'orientamento dell'esistenza alla luce delle tecnologie

Scrive David Wallas-Wells nel suo testo *La terra inabitabile. Una storia del futuro*: «Se qualcosa può salvarci, sarà la tecnologia» (2019: 204).

L'apertura di questo capitolo conclusivo dedicato al problema della crisi sociale – e analizzato a partire dalle sue implicazioni pedagogiche e umane – determina già il nucleo intorno al quale viene incardinandosi l'oggetto della trattazione. Il tema correlato alle scienze tecnologiche conchiude in sé una duplice possibilità prospettica in relazione a ognuno degli argomenti affrontati nei capitoli precedenti. Ossia: da una parte, la tecnologia può essere considerata un'opportunità risolutiva – quantomeno può restituirne il tentativo – rispetto alle criticità emerse sulle questioni delle migrazioni e del terrorismo, della pandemia e del cambiamento climatico; dall'altra, gli apparati tecnologici contribuiscono a un'esacerbazione della crisi, non fosse altro che per l'omissione di un uso consapevole delle strumentazioni messe a disposizione dai «giganti delle tecnologie» (*ibid*.: 205). S'intende con ciò un progressivo «svuotamento di senso» (Husserl, 1936: 79) derivante dall'intensificarsi di un processo vòlto alla «tecnicizzazione» (*ibid*.: *l.c*.) della società, il quale constata pure «il perdersi» del soggetto «in un pensiero meramente tecnico» (*ibid*.: *l.c*.) e privo di ogni richiamo al mondo dell'umano insito nel singolo.

Un'adeguata utilizzazione delle tecnologie potrebbe concorrere a costituire una serie di azioni finalizzate a instaurare un rapporto fecondo tra «il mondo-circostante-della-vita» (*ibid*.: 81) e le innovazioni scientifiche. Si valuti

per esempio tale connessione in virtù di un auspicabile miglioramento delle condizioni sanitarie e sociali di popolazioni che vivono in contesti poveri e la conseguente diminuzione dei flussi migratori, giacché le società funzionano laddove «le ruote di tutte le comunità sono oliate dall'abbondanza» ma «si bloccano e si spaccano» nel momento in cui sono «disseccate dalle privazioni» (Wallas-Wells, 2019: 158). È poi rilevato – come precedentemente introdotto – uno stretto legame tra gli ingenti spostamenti dei popoli e le condizioni climatico-ambientali, le cui criticità si soppesano anche in ragione della trasformazione dei territori. Attraverso l'impiego di tecniche idonee potrebbe essere istituito un mutamento finalizzato al perfezionamento di strategie per la sicurezza in rapporto alle fenomenologie del terrorismo. Basti pensare alle modalità di accertamento, verifica e controllo che potrebbero definirsi – in modo costruttivo e pedagogicamente cogente – al fine di difendere i confini di una Nazione dagli attacchi di individui inclini a tendenze fanatiche, intolleranti o xenofobe. La scienza delle tecnologie adduce risultati positivi che ineriscono tanto alle scienze mediche in generale quanto alle inedite malattie infettive provocate da un *virus* dalle molteplici varianti. Di suddetta tipologia d'innovazione siano esempio le cosiddette "biobanche": congelatori adatti alla conservazione di campioni biologici per la ricerca medico-sanitaria tramite i cui dati sarebbe possibile sostenere il processo di prevenzione e l'investimento di conoscenze per il futuro della medicina. Ancóra, a proposito della guerra russo-ucraina, le apparecchiature tecnologiche hanno permesso alle popolazioni colpite dai bombardamenti di non rimanere isolate. È il caso del progetto *Star Link*, sistema satellitare – costato 80 milioni di dollari – tramite il quale sono state istallate 20.000 piccole antenne per garantire il segnale *Internet* e poter localizzare, anticipare o prevedere le offensive della Nazione nemica. Le più recenti ricerche in àmbito tecnologico si esplicano poi nella progettazione di piccoli *robot*, ideati per copiare il funzionamento di alcune piante e il movimento di una varietà di animali. Presso l'*Istituto Italiano di Tecnologia*, infatti, sono elaborati semi robotici in grado di monitorare l'inquinamento ambientale rispetto

a sostanze come il mercurio. Una volta rilevato l'agente inquinante, questi si dissolvono nell'ambiente biodegradandosi.

Insomma, il mondo delle tecnologie permette all'essere umano di svolgere un'incessante ricerca «a cui afferiscono molteplici campi disciplinari impegnati nella soluzione di problemi concreti attingendo da saperi scientifici e tecnici» (Gennari, 2006: 326). Tuttavia, questi ultimi possono essere pure orientati alle politiche dell'innovazione tese al guadagno e a un'eccessiva – nonché dannosa – tecnologizzazione della vita. A proposito di ciò si costituisce una critica della società, ove avviene quel «progresso infinito ma razionale di ricerca»; quell'«un'unica costruzione procedente all'infinito, di generazione in generazione» (Husserl, 1936: 45). Insita in tale *modus operandi* è però la pretesa di conoscere appieno la vita dell'uomo da una prospettiva che inserisce le tecnologie entro un principio di base sul quale edificare l'esistenza. L'*Intelligenza Artificiale*; la creazione di un *Metaverso* "dove" poter esperire la propria quotidianità lavorativa, familiare e personale; lo studio di un nuovo "canone di bellezza" per il tramite di particolari algoritmi; lo sviluppo sempre più sofisticato dei *social networks*, attraverso i cui canali si deteriorano lentamente i rapporti tra esseri umani; i congegni in grado di controllare le preferenze e le mentalità dei soggetti che orientano le loro spese e i loro investimenti sul mercato del consumo; i dispositivi quali *smartphones*, *computers* o *televisioni* progettati anche al fine di registrare i discorsi che avvengono all'interno dell'àmbito abitativo o interpersonale: si assiste a un incremento della digitalizzazione dell'esistenza, alla quale vengono annesse anche le innumerevoli informazioni, reperibili "in rete", che restituiscono risposte immediate agli interrogativi posti dall'uomo. Si riconosce allora un «crollo» (*ibid*.: 49) delle dimensioni formative, educative e istruzionali, a sua volta connesso con la «mancanza di una scienza capace di porsi come guida illuminata per l'agire del soggetto, matematizzando ogni condotta umana, riducendo il mondo alle sue manifestazioni misurabili, obiettivizzando ogni

fenomeno ed espungendo (…) tutti quei problemi umani che non si lasciano afferrare dal metodo della spiegazione scientifica» (Gennari, 2006: 327).

Se il singolo rinuncia a interpretare e comprendere se stesso – pur nell'indeterminatezza del proprio essere umano –, allora egli «smarrisce (…) la fede 'in se stesso', nel vero essere che gli è proprio, un vero essere che egli non ha già da sempre, con l'evidenza dell''io sono', un vero essere che egli ha e può avere soltanto lottando per la sua verità, lottando per rendere vero se stesso» (Husserl, 1936: 49). Dunque, non è auspicabile che l'obiettivo delle scienze votate all'innovazione tecnologica sia còlto nell'occultamento di tale intima e incessante ricerca dell'uomo verso di sé. Al contrario, essa si stabilisce per colui il quale assume una tensione conoscitiva e consapevole rispetto alla *vita dell'uomo* e all'*uomo nella vita*, attraverso un'«educazione» che richiami «l'uso critico e consapevole» per poter comprendere «il significato e il valore intrinseco delle innovazioni» (Gennari, 2006: 326).

I.5.1.1. Tecniche e tecnologie del tessuto sociale

Il lemma "tecnologia" definisce un perimetro semantico che riguarda *(i)* il rapporto tra scienza e tecnica, *(ii)* la scienza della tecnica, *(iii)* l'applicazione tecnica della scienza (cfr. AA.VV., 2006: 11322). In tali spazi si costituisce, in particolare, un settore della ricerca vòlto all'innovazione e al progresso che viene determinandosi in ragione di una dimensione economica. Se la riflessione sulle tecniche utilizzate nel mondo della contemporaneità contempla una ricerca scientifica basata sulla scoperta di nuove forme conoscitive – considerando per esempio la strumentazione tecnico-tecnologica dell'astrofisica, della fisica subatomica, della biologia, della potenza dei calcolatori, della resistenza dei materiali o dell'affinamento delle nanotecnologie (cfr. *ibid*.: *l.c*.) –, l'analisi del rapporto tra scienza e tecnica conduce pure a una disamina sugli effetti e sulle ricadute che ciò introduce tanto nel tessuto sociale quanto nella sfera intima e

personale di ogni uomo. Di fatto, i soggetti contribuiscono allo sviluppo tecnologico per la loro domanda di scientifizzazione della civiltà (cfr. Habermas, 1963: 77), non tanto in virtù di una logica migliorativa del benessere sociale, quanto nel senso di un «esercizio dell'autorità» che risulta «completamente subordinato a criteri di utilità» (*ibid*.: 65). Da ciò deriva un profondo condizionamento sociale – e soggettivo – per il tramite di apparecchi tecnologici. È «proprio questo stesso processo a condizionare la ricerca scientifica», la quale appare «sempre più dipendente dall'uso di tecnologie e dalla finalizzazione, diretta o indiretta, della produzione» (AA.VV., 2006: 11323). Fra economia, tecnologia, esseri umani e società si genera una circolarità caratterizzata da un vizio di fondo: ossia, una serrata interdipendenza che vede «il bisogno di imponenti investimenti, di concentrazione di risorse umane e tecniche» (*ibid*.: *l.c*.) al fine di una generale de-strutturazione sociale. Ciò poiché v'è la mancanza di una teoria critica che orienti l'agire consapevole del soggetto entro, appunto, il mondo delle tecnologie, il cui scopo consiste nell'accaparramento del maggior numero di utenti per far meglio funzionare il sistema tecnologico stesso secondo un suo «uso perverso» (*ibid*.: 11324). Alla luce di tale inclinazione, relativa alle tecnologie così amministrate da chi detiene potere (cioè denaro), si riscontra il progressivo disfacimento della conoscenza dell'uomo nei confronti di sé: «della cancellazione dell'uomo come soggetto, tanto individualmente quanto socialmente» (*ibid*.: 11323). Si muove dunque una critica alle tecnologie (cfr. *ibid*.: *l.c*.), laddove esse vengano considerate, sostanzialmente, uno strumento de-formante, dis-educante e de-istruzionalizzante, giacché sono guidate da una «logica propria, rispetto alla quale sia la riflessione filosofica, sia la scienza pura, come pure le istituzioni politiche o il giudizio morale, appaiono preoccupazioni estrinseche, inadeguate e impotenti» (*ibid*.: *l.c*.). In stretta sintesi: la tecnica – ossia, l'applicazione di conoscenze scientifiche specializzate e innovative dal punto di vista tecnologico – si eleva «a fine in se stessa» (*ibid*.: 11324) sottraendosi a ogni relazione *inter-*

o *trans*-disciplinare che ne possa orientare l'azione da una prospettiva relativa all'umano.

Lo stile della «vita moderna (…) dipende dagli sviluppi tecnici» (AA.VV. 1977-84: 971). Tuttavia, si può sostenere l'idea di un «paradosso delle tecniche» (*ibid*.: *l.c*.), poiché nel loro utilizzo si ravvisa un'incoerenza di base. Da una parte, le «società umane» vantano la «conquista» e il «controllo» circa la natura; dall'altra, le tecniche «che garantiscono tale conquista» (*ibid*.: *l.c*.) vengono svalutate poiché negano «ogni valore in rapporto alle attività dello spirito» (*ibid*.: *l.c*.). D'altronde, al fine di organizzare le società, viene definendosi pure il principio di una «tecnica sociale» (*ibid*.: *l.c*.) che sottende un «valore peggiorativo»: ossia, un fare teso verso la «manipolazione (…) degli esseri umani» (*ibid*.: *l.c*.). Al riguardo, l'esistenza di un assetto pedagogico entro l'àmbito delle tecnologie consentirebbe di procedere verso una riflessione cogente sull'uso delle tecniche, dacché queste non definiscono solamente una possibilità estensiva degli investimenti economici che conducono l'essere umano «al di fuori di se stesso» (McLuhan, 1964: 49), bensì consentono di essere guidate da politiche educative anzitutto tese al raggiungimento di un più ampio benessere sociale. Quest'ultimo si esplica pure *(a)* nei settori relativi alla sicurezza dei Paesi, *(b)* nella dimensione di un miglioramento dei livelli di sanità entro le società del mondo, *(c)* nel contenimento delle migrazioni relativamente alla possibilità di coadiuvare le popolazioni povere del Pianeta, *(d)* nell'opportunità di ri-pensare la natura come un bene da proteggere, entro il cui ambiente è dato all'uomo potersi formare nuovamente.

I .5.1.1.1. L'interdisciplinarità nelle tecnologie

Con il termine "tecnoscienze" – originatosi in Francia alla fine degli anni '70 del 1900 – s'intendono designare gli aspetti operativi afferenti alle scienze

sperimentali contemporanee (cfr. AA.VV., 2006: 11324). Entro il progresso della scienza, cioè, il termine pone in evidenza le finalità pragmatiche (cfr. *ibid*.: *l.c*.) e gli esiti pratici delle ricerche scientifiche. Non solo, quindi, il concetto suole sottolineare l'importanza dei risvolti concreti che la scienza applica ai contesti delle molteplici realtà, ma pure richiama e pone «il problema del nesso tra ricerca, economia e progettualità socio-politica» (*ibid*.: *l.c*.). Sulla base di tali posizionamenti semantici e problematici, le tecnoscienze riconducono i professionisti che le studiano alle questioni inerenti al generale rapporto sussistente tra «cultura umanistica» e «cultura scientifica» (*ibid*.: 11325).

Su queste premesse introduttive si enucleano alcuni esempi i quali possono meglio restituire il significato che le tecnoscienze assumono nel contesto sociale. Nell'anno 2022, all'*Accademia Nazionale dei Lincei* di Roma, è organizzato il Convegno dedicato a *Le Piattaforme della tecnoscienza. Dalle esperienze al loro contributo per il futuro*. Molteplici enti con interessi comuni e relativi al rapporto esistente tra tematiche tecnologiche di ordine economico e sociale – come *Fondazione Edison*, *Centro di Ricerche in Analisi Economica e Sviluppo Economico Internazionale* (CRANEC) e *Accademia Nazionale dei Lincei* – hanno coordinato l'iniziativa per approfondire le questioni sussistenti nell'intreccio fra ricerca, conoscenza, tecnologia e innovazione. Attraverso le piattaforme tecno-scientifiche, dunque, si esamina suddetta relazione anche alla luce degli esempi riportati durante le relazioni del Convegno: a partire dall'*Organizzazione europea per la ricerca nucleare* (CERN), la quale sottolinea quattro obiettivi fondamentali per costituire una "cultura tecnologica" che connetta le istituzioni sociali (settore industriale, università e imprese) con la scienza, ma anche comprenda una "capacità di *governance*" educativa e formativa. Tali obiettivi riguardano *(i)* l'*innovazione* in quanto mezzo per ovviare a una disastrosa crisi sociale, *(ii)* la *sostenibilità* tesa a un progresso scientifico che possa essere utilizzato anche in un tempo futuro, *(iii)* la *multidisciplinarità*, laddove la collaborazione inter-settoriale tra le diverse scienze possa sostenere

la risoluzione di problemi o la disponibilità di diverse strutture, *(iv)* l'*impatto* delle ricerche sulle società per rendicontare e giustificare gli investimenti effettuati.

L'idea di una piattaforma tecno-scientifica richiama, quindi, una *cultura dialogica* della collaborazione fra differenti settori di ricerca. Inoltre, essa viene esaminata come parte di un sistema in cui vi è integrazione tra diversi elementi di un tessuto sociale localizzato in un dato territorio. Le piattaforme porterebbero altresì alla connessione di varie discipline orientate verso una stessa finalità. Si pensi al caso della pandemia. Quale problema medico-sanitario comune, quest'ultima ha determinato la necessità di un adeguamento tecnologico tramite il quale è stata possibile la continuità lavorativa o scolastica. Si assuma poi il problema dell'approvvigionamento energetico, considerato nei termini di una dimensione tecnologica ma pure educativo-comportamentale. Insomma, ciò che tali strumenti intendono sostenere a proposito del discorso scientifico-tecnologico-innovativo riguarda anzitutto la necessità di una inter-relazione fra le scienze e i vari Paesi. Tra gli altri, s'identificano alcuni degli spazi euristici entro i quali la logica trans-disciplinare (financo trans-nazionale) potrebbe essere impiegata: la diagnostica, le attività nello Spazio, il clima, l'economia circolare, la sanità, la medicina, le terapie geniche RNA, le stampe tridimensionali, l'*Intelligenza Artificiale*. Esempi di piattaforme tecno-scientifiche esistono a Lund e Heidelberg. L'*European Spallation Source ERIC* (ESS), per esempio, è un centro di ricerca multidisciplinare che verrà costruito in Svezia grazie alla collaborazione di tredici Paesi membri dell'Europa. Tale istituto ospiterà una "sorgente di neutroni" e permetterà agli scienziati l'esplorazione e la comprensione delle strutture atomiche, nonché la loro applicazione in àmbito farmacologico, energetico, aerospaziale, manifatturiero, delle telecomunicazioni, dei trasporti, delle biotecnologie e della tecnologia dell'informazione. Ancóra, nell'*European Molecular Biology Laboratory* (EMBL) – *Laboratorio Europeo di Biologia Molecolare* –, con sede in Germania, collaborano oltre venti Paesi europei. Creata nel 1974, l'organizzazione prevede numerosi laboratori attivi in altri siti: oltre al principale laboratorio di

Heidelberg vi sono poi le sedi dell'*European Bioinformatics Institute* (EBI) presso Cambridge, Grenoble, Amburgo, Barcellona e Roma.

L'*Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico* (OCSE) riconosce nell'epoca contemporanea la *Space-based Economy* come uno dei principali fattori d'innovazione. Con questa espressione s'intende indicare il settore della scienza economica dedicato allo spazio. Dunque, con "economia spaziale" si fa riferimento a un comparto finanziario e produttivo specifico, atto alla realizzazione, nonché alla connessione, di tecnologie spaziali e digitali. Del valore di 371 miliardi di dollari, il mercato della *Space Economy* potrebbe contribuire a risolvere il problema climatico mondiale. All'interno del settore concernente l'economia spaziale si dà la possibilità di fare previsioni tempestive, le quali a loro volta concorrerebbero a orientare politiche sostenibili da un punto di vista ambientale. Non solo. Le tecnologie satellitari sono utili anche per il controllo dei livelli d'inquinamento. Dal monitoraggio effettuato grazie ai dati raccolti si delinea un utilizzo positivo delle risorse economiche investite nello sviluppo di nuove tecnologie in àmbito spaziale. Si stima infatti che la somma dei finanziamenti globali in questo settore raggiunga i 100,7 miliardi di dollari.

Diverso è il caso dell'impiego di denaro per finanziare il settore bellico. Si tratta di differenti comparti relativi *(i)* alla *high technology* – così denominata per sottolineare l'uso di tecnologie e tecniche specializzate –, *(ii)* all'investimento delle Nazioni per la fornitura di armi ai Paesi che combattono le guerre. È questa una delle circostanze in cui le tecnologie vengono assunte quale mezzo per la distruzione della vita. I droni *kamikaze* ne sono esempio. Denominati *Unmanned Air Vehicle* (Uav) e utilizzati nello spazio aereo, essi possono restare in volo per alcune ore prima di aver individuato l'obiettivo da colpire. Chi manovra l'aggeggio tecnologico è sempre un operatore. Tuttavia, si ritiene valida l'ipotesi per la quale il drone detenga un certo grado di *Intelligenza Artificiale*, attraverso cui sarebbe garantita l'autonomia sufficiente per volare indipendentemente da chi lo guida e colpire o meno un bersaglio all'infuori del

comando umano. I droni dotati di IA potrebbero quindi decidere autonomamente di abbattere un obiettivo. Tale tecnica verrebbe definita *Human out of the loop*: che lascia fuori dal processo la volontà del soggetto. Oltre a ciò, non è da escludere l'ipotesi di una guerra combattuta nello Spazio tra i Paesi tecnologicamente avanzati del mondo. Russia e Stati Uniti hanno infatti sistemato i loro satelliti con lo scopo di monitorare (ma anche di smantellare) quelli "nemici". Dotati di strumentazioni robotiche, essi sarebbero muniti di armi *laser* con un'alta potenza distruttiva.

I.5.2. La crisi sociale come paradosso della soggettività umana: la questione Tecnologica

Nel celebre volume *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendentale Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie* del 1936, Edmund Husserl introduce il tema relativo al «paradosso della soggettività umana» (Husserl, 1936: 194). Nel paragrafo a ciò dedicato, il filosofo sottolinea come l'essere umano possa definirsi «soggetto *per* il mondo» e, insieme, «soggetto *nel* mondo» (*ibid*.: *l.c*.). Da un lato, l'umanità è quella parte «costitutiva» (*ibid*.: 197) che del mondo restituisce l'impianto razionale, consapevole e coscienziale – in tal senso Husserl la considera una molteplicità di soggetti che conosce e costruisce conoscenza, appunto, «*per* il mondo» (*ibid*.: 196). Dall'altro, essa è pure l'insieme di singolarità raggruppate all'interno delle società in quanto «oggetto *nel* mondo» (*ibid*.: *l.c*.). Dunque, la «soggettività umana» (*ibid*.: *l.c*.) è vagliata sotto il profilo di una dimensione sostanziale, la quale sottende la forma assunta dal reale nei vari contesti delle sue società, ma al contempo presuppone un certo grado di consapevolezza con cui l'uomo guarda all'ambiente circostante, nonché a se stesso. Venendo meno a tale cognizione cosciente, l'idea di soggettività husserliana è restituita da un "oggetto" che risulta sottoposto e subisce quanto dall'uomo stesso è immesso

nel mondo in termini di conoscenza. Entro il quadro euristico del presente capitolo, questa è data dall'innovazione della tecnica e delle tecnologie, per cui il soggetto si pone in una costante posizione di subordinazione: senza alcuna propensione critica. In tal senso, l'assenza di criticità conchiude pure il principio secondo il quale si può sostenere che la conoscenza di un contesto sociale o di molteplici società pervenga solamente attraverso l'analisi di fenomenologie esterne alla dimensione soggettiva. Il mondo è così interpretato dall'uomo in relazione ad "altro" rispetto al «correlato delle apparizioni e delle intenzioni soggettive, degli atti soggettivi e delle facoltà soggettive» (*ibid*.: 195) Sicché, tutti gli elementi non paiono essere ricondotti a un'analisi intra-soggettiva, con la quale avverrebbe, invece, una progressiva presa di coscienza a proposito delle «forme essenziali di queste apparizioni» (*ibid*.: 195). «Ma questo è un controsenso!» (*ibid*.: 195), poiché contraddice, appunto, la costituzione stessa della conoscenza.

Secondo una prospettiva husserliana, quindi, è lecito parlare di un «paradosso» (*ibid*.: 194) nel momento in cui «l'elemento soggettivo del mondo inghiotte per così dire il mondo e perciò anche se stesso» (*ibid*.: 195). Ovverosia: il «controsenso» (*ibid*.: 195) si presenta ogniqualvolta l'essere umano concepisca se stesso non come quell'elemento coscienziale che abita e organizza l'ambiente in modo responsabile e attento, sia alle leggi della natura sia all'armonico sviluppo formativo del genere umano, ma quale «oggetto» estraneo a sé. Ciò accade laddove egli, dimentico della propria cifra umana, asservisca se stesso alle forme di conoscenza (per esempio tecnologiche) che immette nella realtà.

Ora, in ragione del rapporto che nella trattazione viene esaminato in termini di correlazione tra crisi sociale e tecnologie, si potrebbe sostenere la tesi per la quale al termine *crisi* viene associandosi un ulteriore significato. Il punto di rottura critica si stabilisce, così, proprio all'interno del paradossale rapporto (poiché poco favorevole per il soggetto) che l'essere umano instaura con se stesso. Allora, il nodo paradossale può essere decodificabile nella poco

profonda riflessione del soggetto su di sé, alla luce dei saperi scientifico-tecnologici che egli immette nel tessuto sociale; il tutto senza più considerarsi in quanto essere umano che produce sapere a partire da una specifica *Weltanschauung* – visione del mondo – e da un preciso modo di pensare la vita.

La soggettività autentica risulta nell'essere coscienti a se stessi, nonché nel pensiero critico delle azioni svolte entro i contesti nei quali si vive. Anzitutto nella stretta connessione con un proficuo domandare e domandarsi è dato poter ricuperare la traccia della conoscenza intesa come consapevolezza, via via maggiore, a proposito della vita dell'uomo. Risulta allora necessario porre in essere una «soluzione del paradosso» (*ibid*.: 197). Attraverso ciò che Husserl identifica con l'espressione «epoché», si può reperire una "sospensione di assenso": l'atto attraverso il quale viene revocato il giudizio sulle cose del mondo. Orientandosi verso una *riduzione fenomenologica* (cfr. *ibid*.: *l.c*.) il soggetto ritorna a essere quell'«osservatore disinteressato» (*ibid*.: 195) dinanzi al quale si prospetta la possibilità d'istituire una nuova riflessione che «intende ricominciare da capo» (*ibid*.: 197). «Invece di presupporre un terreno di ovvietà già compiuto» – relativo alla dimensione esteriore –, egli «esclude di principio qualsiasi terreno di questo tipo» attraverso l'essenzialità di un'«auto-considerazione originale» (*ibid*.: *l.c*.) e soggettiva. Ri-conducendo su di sé il suo pensiero, l'uomo può nuovamente cogliere «il senso autentico delle proprie operazioni» (*ibid*.: *l.c*.). Non solo. La risoluzione dell'elemento paradossale si compirebbe anche in ragione di una «singolare solitudine filosofica» (*ibid*.: 199), la quale, sebbene sia definita husserlianamente come «l'esigenza metodica fondamentale di una filosofia realmente radicale» (*ibid*.: *l.c*.), consegna pure l'idea di una dimensione autopoietica. Quest'ultima sospinge verso quell'«io originario (*Ur-ich*)» (*ibid*.: *l.c*.) che non solo contraddistingue la singola soggettività ma contribuisce anche a dare rispetto e ascolto alla riflessione su-di-sé degli altri esseri umani. Così, sostiene Husserl: «sono io che attuo l'*epoché*, anche quando con me ci sono gli altri, altri uomini che operano con

me l'*epoché* in una comunità attuale; perciò con la mia *epoché* tutti gli altri uomini, e la vita di tutti i loro atti, rientrano nel fenomeno del mondo che, nella mia *epoché*, è esclusivamente mio» (*ibid*.: *l.c*.).

Di fatto, «il mondo (…) è ormai entrato in una fase di implosione» (McLuhan, 1964: 5). Dinanzi a quest'ultima, la crisi decifrata anche quale paradosso della soggettività umana – dunque concepita nei termini di una relazione che il soggetto anzitutto instaura con le cose del reale (frutto della sua conoscenza e della sua abilità) anziché con se stesso – ne costituisce il diretto risultato.

I.5.2.1. Condizionamento mediatico e disagio sociale

Il macro-tema afferente al discorso sulle tecnologie – nel loro riferirsi al problema della crisi sociale – richiama una riflessione intorno al rapporto sussistente tra le innovazioni tecno-scientifiche e l'essere umano che le pensa e pone in essere. L'uomo, infatti, «è sempre l'operatore (scientifico, tecnico e tecnologico)» (Gennari, 2006: 326) che presiede alla realizzazione concreta di quanto indaga. Soppesare il concetto di tecnologia – dal greco *tékhne* (arte) e *lógos* (discorso): ossia, *tekhnologia* in quanto "trattato sistematico su un'arte" (cfr. *ibid*.: *l.c*.) – significa pure riflettere a proposito di colui che ne consente la presenza e l'applicazione attraverso dispositivi vòlti a un miglioramento della vita umana «sotto il profilo funzionale e strutturale» (*ibid*.: *l.c*.). Da ciò deriva anche una certa attinenza con la necessità di un'«alfabetizzazione scientifico-tecnico-tecnologica» (*ibid*.: *l.c*.), una conseguente educazione alle tecnologie e al loro utilizzo. Senonché, tale consecutività virtuosa è elusa quando il soggetto viene coinvolto entro il vortice di un «pericoloso fideismo tecnico-scientifico» (*ibid*.: 327). Un simile sbilanciamento si crea, dunque, tra la modalità consapevole inerente all'impiego di apparecchiature scientifiche, da una parte,

e l'assoluto affidamento alle tecnologie nella cui logica manca una dimensione responsabile, nonché coscienziosa, dall'altra.

Si considerino gli àmbiti relativi alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, ove s'inseriscono i mezzi di comunicazioni di massa. Còlti alla luce del «ruolo decisivo» (*ibid*.: 264) che occupano nei contesti delle società di (quasi) tutto il mondo, i *mass media* divengono uno dei canali attraverso cui è possibile concepire l'idea di una «*cultura di massa*» (*ibid*.: *l.c*.). I *media* consentono di ricevere innumerevoli quantità d'informazione (si pensi ai *computers*, ai dispositivi telefonici mobili, alla televisione o alla radio) e, al contempo, definiscono una loro industria mediatica (cfr. *ibid*.: 265) ove i soggetti sono sottoposti ad alcuni «effetti manipolativi», generanti a loro volta «*comportamenti di massa*» (*ibid*.: *l.c*.). Le tecnologie informatiche restituiscono la «potenziale capacità di influenzare l'opinione pubblica per guidarla ad esempio nelle scelte politiche e sociali» (*ibid*.: 264). Sicché, viene creandosi una generale dimensione di «passività» (*ibid*.: *l.c*.) per cui si determina poi anche una dipendenza, tanto in relazione alle informazioni che vengono recepite grazie ai mezzi di comunicazione quanto dagli stessi *media* proponenti l'informazione stessa. La vita dell'essere umano è avvolta nella sfera tecnologica composta dall'insieme di questi congegni, i quali tuttavia riconducono a dei «collassi mentali di vario genere» (McLuhan, 1964: 21). Essi possono essere intesi come «il risultato dello sradicamento e dell'inondazione di nuove informazioni e di modelli di informazione incessantemente nuovi» (*ibid*.: *l.c*.). Si faccia riferimento *(a)* alla produzione di nuove piattaforme digitali con le quali è dato poter condividere, "chattare", pubblicare, controllare e "conoscere" la vita di altri esseri umani (per il tramite dei cosiddetti *social networks* l'esistenza si rende impalpabile, ri-costruita e celata dietro la maschera dell'apparenza), *(b)* alla costruzione del già citato *Metaverso*, tramite cui sarà possibile "incontrarsi a distanza" per svolgere qualsivoglia attività lavorativa o ricreativa, *(c)* alle televisioni, alle radio e ai dispositivi telefonici mobili, che concorrono alla conoscenza degli accadimenti di tutto il mondo

(fenomeno interpretabile anche nei suoi aspetti positivi, posto che sia presente una visione critica delle fonti da cui si reperiscono le informazioni).

La tecnologia della comunicazione, in tal senso, è posta al di fuori di ogni conoscenza scientificamente strutturata e in grado di apportare contributi vantaggiosi. Tanto più tali dispositivi entreranno nel tessuto della vita del singolo quanto più ci si dovrà rendere edotti rispetto agli «effetti della tecnologia sulla formazione» (*ibid*.: *l.c*.) dell'essere umano. Il risultato è, tuttavia, «l'opaca posizione dell'idiota tecnologico» (*ibid*.: 23): colui il quale si astrae dal posizionamento critico di sé in rapporto *(i)* alla conoscenza che ricerca, *(ii)* alle apparecchiature tecnologiche che utilizza, *(iii)* a ciò che crede di apprendere sulla vita di altri soggetti. L'influenza della tecnologia pensata in questi termini si verifica nell'alterazione costante, senza resistenza, delle reazioni sensoriali e delle forme di percezione (cfr. *ibid*.: *l.c*.). Azzerando, cioè, «le reazioni dei nostri sensi (…) diventiamo esattamente ciò che vediamo» (*ibid*.: 24) senza alcuna pretesa di poterne dubitare. V'è un'«accettazione docile e subliminale» (*ibid*.: 25). I *media* sono stati trasformati in «prigioni senza muri per gli uomini che ne fanno uso» (*ibid*.: *l.c*.). L'essere umano sceglie di anestetizzarsi da qualsiasi indagine che approfondisca un contenuto o possa restituire un'interpretazione cogente.

«Nuove teorie pedagogiche» (*ibid*.: 41) sono richieste a fronte di una «"massificazione" che i *media* comportano in ordine alla gestione dell'informazione» (Gennari, 2006: 265) e alla luce della loro «prepotenza mediatica» (*ibid*.: *l.c*.). La crisi, allora, si dà anche in ragione del disagio che i *mass media* provocano a livello sociale. La rottura avviene in relazione a un'«amputazione» (McLuhan, 1964: 48), specificata, appunto, nella mancanza di una consapevolezza critica. Così, nello stesso tempo, «l'amputazione di sé vieta il riconoscimento di sé» (*ibid*.: *l.c*.). Tale divieto si definisce in un «principio del torpore» (*ibid*.: 53), contrario all'idea di un'educazione rivolta all'«analisi decostruttiva e ricostruttiva (…), alla ricerca dei significati nascosti (…), alla demistificazione del messaggio (…), alla comparazione delle notizie, alla

costruzione di un'opinione personale capace di affrancarsi dalle opinioni pubbliche correnti» (Gennari, 2006: 265). La questione della crisi inerente alle tecnologie si riversa sul tessuto sociale, rilevando anzitutto un problema di carattere pedagogico che può essere risolto attraverso politiche dell'informazione, educative e culturali (cfr. *ibid*.: 266).

I.5.2.2. Il controllo sociale: un aspetto della crisi

Costituiscono una forma di controllo sociale le strumentazioni tecnologiche adottate dalla moderna «civiltà industriale avanzata» (Marcuse, 1964: 15). La costante tecnologizzazione delle pratiche sociali definisce una progressiva «soppressione delle individualità» (*ibid*.: *l.c*.). Così, «l'ordine tecnologico» (*ibid*.: *l.c*.) comporta il tramonto del pensiero, della parola e della coscienza (cfr. *ibid*.: *l.c*.) umani, nonché la dissoluzione di «idee essenzialmente critiche» e basate su una «libera iniziativa» (*ibid*.: *l.c*.). Il controllo esercitato nella società si esprime, quindi, secondo un profondo condizionamento delle condotte e delle mentalità, il quale a sua volta lede «l'indipendenza del pensiero» soggettivo, «l'autonomia e il diritto alla opposizione (…), privati della loro fondamentale funzione critica» (*ibid*.: *l.c*.). Ciò accade poiché la società contemporanea si struttura su un impianto entro cui vengono da un lato prodotti e dall'altro soddisfatti i bisogni del singolo (cfr. *ibid*.: *l.c*.). Una simile disposizione richiede che «principi» e «istituzioni» delle società «siano accettati come sono» anche attraverso la riduzione dell'«opposizione»: l'obiettivo da perseguire per revocare «condotte alternative *entro* lo status quo» (*ibid*.: 16). Dunque – sostiene Herbert Marcuse –, «in presenza di un livello di vita via via più elevato, il non conformarsi al sistema sembra essere socialmente inutile, tanto più quando la cosa comporta tangibili svantaggi economici e politici e pone in pericolo il fluido operare dell'insieme» (*ibid*.: *l.c*.).

La dimensione del controllo presuppone pertanto un altro aspetto della crisi sociale, il cui obiettivo è supportato dalla «razionalità tecnologica» (*ibid*.: 17). Le società contemporanee sono fondate, infatti, su una «base tecnologica» (*ibid*.: *l.c*.) attraverso cui si realizza pure una conformazione de-formante e de-formativa dell'esistenza. L'effetto di una società disciplinata dalle tecnologie (mediatiche o digitali) – considerando le ripercussioni negative sulla vita dei soggetti – si coglie a proposito di «falsi bisogni»: ossia, necessità sovraimposte «all'individuo da parte di interessi sociali particolari cui preme la sua repressione» (*ibid*.: 19). Quanto scaturisce è un'«euforia nel mezzo dell'infelicità» (*ibid*.: *l.c*.). Le esigenze soggettive sono decise «da potenze esterne, sulle quali l'individuo non ha alcun controllo» (*ibid*.: *l.c*.). Infatti, «lo sviluppo e la soddisfazione di essi hanno carattere eteronomo» (*ibid*.: *l.c*.). Di là dalle strategie pubblicitarie, pensate al fine di promuovere attività di enti o organizzazioni commerciali, ci si può soffermare per esempio sui motivi che inducono un soggetto a *(a)* creare un *account* sulle piattaforme digitali, *(b)* rendere pubbliche le esperienze della vita quotidiana, *(c)* impostare relazioni "amicali" o "amorose" per il tramite di messaggi, foto e video inoltrati e visualizzati su uno schermo. Nel suo conformarsi alla *conditio societatis*, il soggetto è sintonizzato «perfettamente con tutte le bassezze del nostro tempo, premiandole con *likes* e sponsorizzazioni» (De Ruvo, 2021: 139). Il predominio di una «cultura visuale» (*ibid*.: *l.c*.) attraverso parametri a partire dai quali risulta semplice risalire alle preferenze dei giovani adolescenti che avvicinano il mondo tecnologico dei *social*. Ne sia esempio *TikTok*: applicazione che vanta più di un miliardo di iscritti. Con la «grafica immersiva che riempie completamente lo schermo del telefono, la precisione dell'algoritmo (estremamente reattivo ai cambiamenti dell'utente), l'estrema facilità d'uso» (*ibid*.: *l.c*.), *TikTok* è una «vera e propria fabbrica dell'attenzione» (*ibid*.: *l.c*.) attraverso cui si rende manifesto un allineamento delle condotte sociali. La nascita di questa piattaforma avviene nel 2018, tramite la fusione di due aziende tecnologhe cinesi. L'algoritmo che sta alla base di tale dispositivo si conforma a seconda

del Paese nel quale è via via inserito. In territorio cinese l'applicazione viene adattata alle direttive del partito politico di Xi Jinping. Esiste poi anche una «versione occidentale» – quindi confacente ai modelli preminenti dei contesti sociali dell'Occidente – che «segue i princìpi dell'*influencer economy*, per cui le nuove celebrità del Web vengono considerate e venerate come fossero delle star di Hollywood» (*ibid*.: 140). A «essere premiati dall'algoritmo sono contenuti tipici della società dei consumi», dove il modello di riferimento si prospetta essere quello dell'«*influencer* che ostenta una vita *cool* e metropolitana» (*ibid*.: *l.c*.). L'indagine relativa alle strategie di condizionamento mediatico si espande, dunque, anche in rapporto alle politiche (e agli aspetti geopolitici derivanti) che ne fondano la ragion d'essere. Tuttavia, ciò che interessa maggiormente è l'indagine sugli effetti manipolativi che questi strumenti attuano nei confronti dell'essere umano e delle relazioni inter-soggettive.

La dialettica tra potere tecnologico e società dei consumi corrompe la modalità degli incontri, definendo sui *social networks* conformismi relazionali, standardizzazioni comunicative e uniformazioni interpretative. Un livellamento delle pluralità subentra a suggellare lo stato di crisi, laddove – come detto – il controllo sociale è proposto all'individuo che rinuncia alla sua libertà di *essere chi realmente è*. Rispetto alle tendenze di una società la cui prerogativa consiste principalmente in una forma di alienazione, egli si rende inconsapevole.

I.5.3. Il Metaverso della vita?

Nella letteratura fantascientifica appare il concetto di *Metaverso* inteso come interconnessione di mondi reali e virtuali. Si fa con ciò riferimento a una "realtà virtuale" (VR) e a una "realtà aumentata" (AR) al fine di sottolineare quanto la vita reale possa essere "vissuta" e "abitata" con modalità altre rispetto

alla concreta esistenza. Già nel 1992, infatti, Neal Stephenson faceva convergere il lemma “meta” con il termine “universo”. Lo sviluppo di un *meta-verso* – proposto in epoca contemporanea da Mark Zuckerberg (uno dei maggiori esponenti dell’imprenditoria informatica) – concerne, sostanzialmente, la possibilità di «andare *oltre* (…) questo mondo» (De Ruvo, AA.VV, 2022: 41). Attraverso personaggi digitali (*avatar*), con cui è possibile creare relazioni virtuali, il *Metaverso* avrebbe l’obiettivo di riprodurre un nuovo tessuto sociale. Tramite la «creazione di un “Internet incarnato, dove si vive nell’esperienza”» (*ibid*.: *l.c*.), il programmatore del nuovo profilo tecnologico sostiene il processo di sgretolamento relativo a quel rapporto autentico dell’uomo nei confronti di sé e dell’altro soggetto. Nel *Metaverso* «si potrà lavorare, ci si potrà incontrare e divertire, senza rischiare il contagio – in riferimento alla crisi pandemica che ha interessato il globo a partire dal 2020 –, attraverso un’esperienza immersiva senza precedenti» (*ibid*.: *l.c*.). Il suo inventore asserisce che proprio suddetto dispositivo (in alcun modo definibile quale *mondo*, poiché questo presuppone una concretezza esistentiva) migliorerà le relazioni sociali.

La *crisi sociale* si prospetta nella sua apoteosi e culmina il suo corso con il *Metaverso*. La rottura inerente alla *krasis*, composta dalla poliedricità delle sue differenti forme, si risolve in una falsa realtà virtuale per partecipare alla quale si deve accedere tramite un sito *Internet*. Indossando «un visore e dei sensori tattili» (De Ruvo, 2022: 42), poi, si può meglio cogliere «l’esperienza tridimensionale e sensoriale» (*ibid*.: *l.c*.). Il *Metaverso* non è considerato dal suo artefice una «seconda vita», bensì sarebbe destinato a diventare «il mondo della vita di cui gli utenti faranno ordinariamente esperienza, facendo cadere la differenza tra realtà e simulazione» (*ibid*.: *l.c*.). Senza uscire dalla propria abitazione sarà possibile “vivere nel mondo” (non certo nel senso heideggeriano): ecco il paradosso husserliano di un’umanità che ha completamente travisato il significato di se stessa! Non solo una soluzione “meta” (nella convinzione di chi ha prodotto tutto ciò) potrebbe ridurre gli effetti e «l’impatto» di una crisi ambientale, ma «sarà pure possibile acquistare dei

beni digitali, attraverso delle criptovalute, per personalizzare il proprio avatar» (*ibid*.: *l.c*.). Gli individui sostituiti dai loro automi virtuali, quindi, «potranno comprarsi vestiti, macchine e altri beni per vivere nel Metaverso» (*ibid*.: 43).

Tristemente, lo scenario fantastico è prospettato nella realtà attraverso un uso poco congruo delle tecnologie. Queste rivelano l'ipotesi del loro carattere distruttivo che, come più volte enucleato nei passaggi precedenti del testo, si ravvisa nel contesto di una «fede incrollabile nello sviluppo» (*ibid*.: *l.c*.) innovativo. Nel progetto, entro il quale «si intravede una forte carica messianica» (*ibid*.: *l.c*.), numerose aziende hanno investito denaro e risorse. Lo scopo consiste nel costruire l'*universo del dis-umano*, laddove l'essere dell'uomo viene spogliato di ogni responsabilità che possa dirsi educativa. La vendita relativa alle «quote digitali del marchio che si manifestano, nel *Metaverso*, in beni digitali di consumo (…) assolutamente unici, che non sarebbero realizzabili nella produzione serializzata del mondo offline» (*ibid*.: *l.c*.), procede creando un nuovo stile di consumo e spendibilità del denaro. *Metaverso* sospinge il soggetto a fare dell'*experience* un'inedita condizione del desiderio, giacché l'obiettivo è quello di "provare nuove esperienze" rimanendo nella comodità della propria abitazione. Nella proiezione di ciò che vorrebbe essere o apparire, il soggetto de-umanizzato riduce la sua forza stènica, continuando a rendersi incapace d'instaurare relazioni all'insegna dell'autenticità. La paura di confrontarsi con altri soggetti induce a sottoporsi a tali scherni virtuali e tecnologici, inventati da colui che ha il solo scopo di guadagnare potere (anche attraverso le criptovalute): arma principale per raggiungere il prestigio necessario a conformare la società. Così facendo, però, «l'uomo diventa numero nell'ambito di una organizzazione che decide per lui, dove la forza individuale, se non esercitata (…), rimane umiliata di fronte alla forza della macchina che agisce per l'uomo – in una società di tale tipo l'eroe positivo deve incarnare oltre ogni limite pensabile le esigenze di potenza che il cittadino comune nutre e non può soddisfare» (Eco, 1964: 223).

I.5.3.1. Forme nevrotiche della crisi: a proposito delle tecnologie

Vi sono molti modi di utilizzare la strumentazione tecnologica. Uno di essi consiste nel ponderare le tecnologie come «meccanismi di fuga» (Fromm, 1941: 87), i quali comportano un'evasione dal mondo circostante per ovviare alle innumerevoli relazioni inter-soggettive. Còlta dal punto di vista sociale, la crisi consiste anche in un progressivo allontanamento dal contesto di vita reale. Ne siano esempi il già citato *Metaverso* o le piattaforme *social*, che permettono di costruire personaggi e maschere. Ciò poiché, frequentemente, la società *mass*-mediatica imposta un modello d'esistenza al quale il singolo è invitato a conformarsi se non vuole rimanere emarginato dalle nuove "tendenze sociali". La maschera è necessaria all'uomo fragile, la cui cifra identitaria non può essere mostrata liberamente a causa delle politiche di inclusione ed esclusione. L'impianto della comunicazione di massa offre evidenti esempi di mitizzazione (cfr. Eco, 1964: 223) per i quali l'eroe televisivo (cfr. *ibid*.: *l.c*.) indica il falso ideale a cui doversi uniformare. Tutto ciò che differisce da esso è automaticamente escluso dal sistema. «L'individuo cessa di essere se stesso» e «adotta in tutto e per tutto il tipo di personalità che gli viene offerto dai modelli culturali» (Fromm, 1941: 88) imposti dalla società di massa. Così avviene la trasformazione de-formativa dell'essere umano in individuo: ossia, «come tutti gli altri, e come questi pretendono che egli sia» (*ibid*.: *l.c*.). Scompare la diversità plurale e poliedrica. Si attesta, invece, «la paura cosciente – o meno – della solitudine e dell'impotenza» (*ibid*.: *l.c*.). Da ciò scaturisce la «fuga» da un mondo che non permette all'essere umano di esprimere dignitosamente la propria natura. Si crea un'omologazione; il «divario tra "me" e il mondo scompare» (*ibid*.: *l.c*.) e il citato mito della cornice popperiano impedisce il dialogo proficuo e costruttivo tra cornici differenti.

Il soggetto conduce se stesso verso un «conformismo da automi» (*ibid*.: 87) o un automatismo conformante; non deve più sentirsi solo e ansioso (cfr. *ibid*.: 88) poiché la tecnologia gli permette di sostituirsi con l'*avatar* di se stesso. La tendenza distruttiva è così posta in essere alla luce dell'intollerabile sentimento d'impotenza di fronte a una società di individui con cui non è più possibile confrontarsi liberamente. Ciò che ne addiviene sono allora le forme nevrotiche della «patologia formativa» (Sola, 2008: 39), con la quale si evidenzia, entro una prospettiva epistemologica afferente alla ricerca pedagogico-clinica, uno stato cristallizzato di disagio esistentivo del soggetto. Tali nevrosi si esplicano nella «persistenza del disturbo» e in un sentimento di «inadeguatezza» (Laeng, 2006: 8182). La «radice prima della nevrosi» è identificabile, infatti, in un «sentimento, diffuso e generalizzato, di indegnità, incompetenza, insicurezza» (*ibid*.: *l.c*.). Essa è caratterizzata da un «esteso atteggiamento difensivo» vòlto alla ricerca esasperata di sicurezza (cfr. *ibid*.: *l.c*.) da parte del soggetto che risulta profondamente «dominato dalla minaccia del fallimento» (*ibid*.: *l.c*.). In quest'ultimo si può ravvisare l'elemento propulsore del distanziamento dal tessuto reale e la ragione per la quale l'individuo è sospinto al ri-pensamento di sé in un universo del tutto virtuale. Un profilo nevrotico appare nel momento in cui il soggetto non coglie più se stesso quale destinatario di trasformazione (formativa) ma declina ogni responsabilità educante per definire la completa «disintegrazione» (*ibid*.: *l.c*.) della propria esperienza di uomo-nel-mondo-della-vita. L'elemento difensivo della maschera persiste nella sua fase di «cristallizzazione», a causa della quale viene pure meno «il confronto con la realtà» (*ibid*.: *l.c*.). Lo stato nevrotico descrive il contesto di una sofferenza che richiede nascondimento. Il celarsi dietro a una falsa identità soggettiva comporta tuttavia sempre un mostrarsi. Ossia, nel contesto della nevrosi si situa anche quel processo di pubblicizzazione di sé. S'intende con ciò il soggetto che *(a)* "condivide" tramite fotografie la propria vita (in ogni momento della quotidianità) e pubblica negli "stati" e nelle "storie" dei *social networks* i video che ritraggono le esperienze alle quali partecipa, *(b)*

scrive riflessioni a proposito della situazione politica, economica e sociale con toni aggressivi, intimidatori e polemici e propone esili "spunti di riflessione" in relazione all'esistenza, *(c)* coltiva relazioni "amicali" o "amorose" senza mai aver incontrato il reale sguardo dell'altro soggetto. Il tutto è però mediato da uno schermo dal quale è sempre più difficile sconnettersi. Così, il *Metaverso* della vita invita a stabilire il contatto (mediato) con altri soggetti e il mondo attraverso il *Metasound*, il *Metabosco* e il *Metasesso*. Applicazioni dello stesso *Metaverso*, queste permetterebbero di fare o essere chi *non-si-è*. Diventare intonati cantando una canzone, passeggiare tra alberi e animali di differenti specie in un bosco virtuale: il *Metaverso* propone esperienze (a pagamento)! Perché non "viverle", soprattutto quando due anni dell'esistenza sono stati costretti nel *lockdown* di una pandemia globale? Infine, il *Metasesso*: con poco denaro aggiuntivo il proprio *avatar* può dotarsi di organi sessuali, femminili e maschili. Sorgono, tuttavia, le denunce per reati sessuali (virtuali) da parte di alcune ricercatrici: pare che ai loro *avatar* siano state rivolte molestie "fisiche" e "verbali".

Dunque, le tecnologie s'infiltrano (attraverso lo scherno e la derisione) entro la sfera intima e soggettiva dell'essere umano, giacché quest'ultimo accoglie il processo della sua complessiva «disumanizzazione» (Gennari, 2001: 258).

I.5.3.2. La Halbbildung *della modernità tecnologica*

In uno dei suoi aforismi, all'interno del volume *Minima moralia. Reflexionen aus dem beshädigten Leben*, Theodor Wisengraund Adorno si riferisce all'epoca contemporanea sottolineandone la cifra identitaria in una «cultura di massa» (Adorno, 1951: 49), laddove s'implementa costantemente l'intreccio tra «progresso e barbarie» (*ibid*.: *l.c*.). Aggiunge poi il filosofo che

«solo un'ascesi» volta contro tali dimensioni potrebbe invertire il procedere di una crisi sociale entro la quale – come sopra enucleato – l'essere umano conduce se stesso. Perciò, al fine di «ristabilire il non-barbarico» (*ibid*.: *l.c*.) occorre un totale e netto «rifiuto della falsa ricchezza e della produzione di prima classe, del *technicolor* e della televisione» (*ibid*.: *l.c*.), del progresso teso al guadagno o della corsa all'acquisto e al consumo dei materiali. V'è la necessità di un'attenzione formulata nei confronti dei «mezzi più antichi, non rivolti alla produzione di massa» (*ibid*.: *l.c*.) e alle innovazioni tecnologiche: «essi soli potrebbero sottrarsi al fronte unico di tecnica e monopoli» (*ibid*.: *l.c*.).

Anche il libro è divenuto ormai congegno tecnologico, considerando i suoi cosiddetti formati *e-book* o *audiobook*. Il mercato tecnologico invade e modifica ancóra una volta un mezzo di comunicazione preesistente, intervenendo sul rapporto intra-soggettivo che l'essere umano può instaurare con se stesso sfogliando le pagine di un libro. Tempo e silenzio, essenziali per compiere il viaggio in cui l'autore tenta di far sprofondare il suo lettore, si perdono nelle distrazioni provocate dalla necessità *(i)* di ricaricare la batteria dell'apparecchio sul quale il libro si è "scaricato", *(ii)* di ricercare la rete locale senza fili (*Wi-Fi*) a cui connettere lo strumento elettronico (senza la quale non è possibile acquistare il volume desiderato), *(iii)* d'indossare delle cuffiette auricolari per ascoltare la lettura del testo ed estraniarsi dal rumore circostante, *(iv)* di adempiere agli impegni quotidiani, siano essi lavorativi, sportivi o dedicati allo svolgimento di altre mansioni. È certo che la tecnologia così intesa snellisce le procedure, velocizza l'acquisto, alleggerisce il peso del materiale da trasportare. Senonché, tutto questo intacca il profondo significato che si può attribuire alla lettura (autonoma e senza altre mediazioni) di un libro. Attraverso quest'ultimo si può leggere, appunto, il mondo interpretandolo. Ciò tuttavia è possibile solo quando il soggetto entri in una relazione critico-problematica con quanto legge, senza alcuna distrazione esterna. Il volume stampato è già un «adeguato e modesto strumento di diffusione» (cfr. *ibid*.: *l.c*.). L'innovazione proposta dall'uomo supera quanto di tecnologico era già stato pensato: la

rottura *inter*- e *intra*-soggettiva (di cui si è trattato nei paragrafi precedenti) è dettata da una ancor più grande frattura. Scompare l'idea del libro avvertito quale mezzo per la liberazione e la formazione di un pensiero sulla vita. Il soggetto è altro da quel «bibliofilo» (2016: 339) di cui parlava Umberto Eco nel suo *Pape Satàn Aleppe*: colui il quale non tanto ama il contenuto di un libro quanto il libro stesso; ama poterlo avere tra le mani, ama poterlo toccare e ama la storia di quel libro poiché esso parla al bibliofilo come colui che parla al suo amante (cfr. *ibid*.: *l.c*.).

A conclusione del capitolo dedicato al rapporto fra essere umano, società e tecnologie, è poi utile riferirsi al progresso specificato dal settore disciplinare dedicato all'*Intelligenza Artificiale*. Con l'acronimo di IA, essa è valutata come una disciplina che studia i sistemi informatici per la simulazione del comportamento e del pensiero umani. In questo caso, le tecnologie interverrebbero per riprodurre i processi mentali dell'uomo. Ciò significa, per esempio, che un *robot* potrebbe agire e risolvere problemi in modo analogo a un essere dotato di ragione e intelligenza. Così, tale *Intelligenza* viene utilizzata *(i)* per fornire assistenza al cliente consumatore o al dipendente di un'azienda durante l'intero arco della giornata; *(ii)* con l'obiettivo di favorire l'interazione e la "comprensione" tra soggetto e macchina tecnologica tramite il cosiddetto *Natural Language Processing* (ossia, un insieme di tecniche per il riconoscimento della lingua utilizzata, la scomposizione della frase in unità elementari, l'analisi semantica di quanto viene scritto da colui che sta utilizzando la macchina); *(iii)* per permettere ai *computers* di riprodurre funzioni e processi a partire dall'apparato visivo umano: la *Computer Vision* (anche definita "*Visione Artificiale*") è infatti un settore interdisciplinare che studia tecniche atte a riconoscere oggetti, persone o animali all'interno di un'immagine o di un video, nonché a estrarre informazioni utili per la loro elaborazione a livelli sempre più alti di astrazione e comprensione; *(iv)* nel settore dell'*Intelligent Data Processing*, secondo finalità connesse all'utilizzo di algoritmi per il recupero delle informazioni (il *Forecasting*, ad esempio, consiste nella

previsione di future azioni aziendali in base all'acquisizione di dati relativi alle tendenze dei consumatori), *(v)* con lo scopo di creare algoritmi che tengano traccia delle azioni dei clienti, così da apprendere preferenze e gestire la produzione di "suggerimenti di spesa" sempre più precisi (il modello *Recommendation System* è utilizzato da piattaforme *eCommerce* come *Netflix* e *Amazon*); *(vi)* per la creazione di mezzi di trasporto autoguidati, *robot* capaci di muoversi senza l'intervento dell'uomo o oggetti in grado di compiere azioni e prendere iniziative in base alle condizioni dell'ambiente circostante facendo a meno del comando del soggetto.

Insomma, l'innovazione scientifica muove verso «l'introduzione di una tecnologia capace di progredire da sé» (Wallas-Wells, 2019: 203). Se da una parte l'IA comporterebbe un sostegno all'umanità per la restituzione di soluzioni adeguate rispetto ai macro-problemi relativi all'ambiente, al terrorismo, alla sanità o ai processi migratori, essa è pure còlta in ragione di «un inquietante e lacerante autoritratto che mette a nudo un modo di fare business che coincide con quello degli stessi giganti della tecnologia» (*ibid*.: 204). L'idea di una «superintelligenza» (*ibid*.: *l*.*c*.) potrebbe innervarsi a tutti i livelli sociali, determinando nel mondo del commercio una crescita esponenziale in grado di «distruggere la concorrenza, fino a ottenere un monopolio assoluto» (*ibid*.: *l*.*c*.). Si tratta di utopie o di rischi reali? Le semantiche riconducibili all'*Intelligenza Artificiale* hanno «contorni vaghi», tali per cui «ciascuno può a buon diritto attribuirle qualunque forma: un genio benevolo che risolve tutti i problemi del mondo, o un matematico che passa tutto il suo tempo a dimostrare teoremi talmente astratti che gli umani non sono nemmeno in grado di capirli» (*ibid*.: *l*.*c*.). Tuttavia, i rischi dell'esistenza di una IA potrebbero rivelarsi non solo sotto l'aspetto etico e morale ma anche in reazione a un «capitalismo senza limiti» (*ibid*.: *l*.*c*.), considerando, poi, che l'uomo ha mostrato nel tempo della storia la sua capacità di porre in essere atteggiamenti vòlti a contrastare l'umanità stessa (i casi di crisi che questa prima parte dell'elaborato affronta ne restituiscono alcuni aspetti). I «rischi esistenziali», allora, si potrebbero imputare

ai «pericoli di un'intelligenza artificiale fuori controllo» (*ibid*.: 206). Chissà quali componenti "razionali" o su quali schemi di calcolo si costituirà l'automa del futuro. Chissà se l'uomo, procedendo sul sentiero del mascheramento e dell'assoggettamento alle tecnologie, si riconoscerà nell'androide.

Tuttavia, qualsiasi valore il soggetto riponga nel concetto e nella realizzazione del processo di replicazione dell'uomo, l'innovazione della tecnica non consente altro che una mera simulazione, giacché l'essenza ontologica di ogni essere umano resta il suo più specifico fondamento (cfr. Heidegger, 1947: 93) – non reiterabile per mezzo della macchina tecnologica.

Sussiste tuttavia una teoria al fondamento di quanto fino a questo punto enucleato. L'immancabile stato di crisi che si desume anche nella dimensione tecnica e tecnologica corrisponde a una costante degenerazione della *Bildung* – la formazione dell'essere umano – nelle trame di una *Halbbildung*. «Sotto le categorie della *Halbbildung*» (Adorno, 1959: 21) s'intrecciano, appunto, gli stati di crisi sociale introdotti nelle precedenti pagine. Già presentata come una formazione dimezzata, dimidiata, incompleta, superficiale e de-umanizzata (cfr. Sola, 2010: 59), la *Halbbildung* colpisce «il nervo vitale della stessa *Bildung*» (Adorno, 1959: 19), dacché viene a mancare la disponibilità, la trasparenza, l'onestà e la sincerità dell'uomo verso se stesso. Dunque, la maschera dei *social networks* s'indossa pure nella vita reale, qualora la simulazione venga a definirsi nei termini di un percorso de-formativo per quel soggetto privo di un orientamento cosciente *nel* e *del* proprio pensiero. Egli, cioè, «ripete in se stesso l'eliminazione della forma» (*ibid*.: 24). L'incessante tecnologizzazione della vita, insieme con gli aspetti della crisi fin qui delineati, sostengono la teoria adorniana relativa a *(a)* una «crescente differenza fra il potere e l'impotenza sociale», la quale «preclude agli impotenti (e tendenzialmente già ai potenti) i presupposti reali dell'autonomia» (*ibid*.: 19), *(b)* un «livellamento della società nel senso della sua riduzione ad un unico» (*ibid*.: *l.c*.) pensiero comune dominante sotto il profilo di un consumismo conformante e disumanizzante, *(c)* una «vita modellata secondo il principio dell'equivalenza fin nelle sue ultime

ramificazioni» che si esaurisce «nella riproduzione del meccanismo» (*ibid*.: 29) delle tecnologie di massa, *(d)* un'«esistenza desolata», poiché sono «annullate le differenze originariamente sociali in cui consisteva la *Bildung* – *Bildung* e differenziazione sono esattamente la stessa cosa» (*ibid*.: 31) –. Così la *Halbbildung* si constata nello «spirito colpito dal carattere feticistico della merce» (*ibid*.: *l.c*.) che sempre più collima con «l'umanità» e la «libertà», quali valori che via via «hanno perso la loro capacità di penetrazione, poiché non è più assolutamente possibile conformare ad esse la propria vita» (*ibid*.: 32). La mercificazione di quest'ultima si coglie qui nella «semicomprensione» e nella «semiesperienza» (*ibid*.: 36), così definite giacché risultano mediate dalla tecnica dell'innovazione scientifica che finisce per identificare un surrogato dell'uomo stesso. La tensione tecnologica muove verso il distoglimento dall'essenziale (cfr. *ibid*.: 37). Il risultato è l'individuo «pseudoformato e semicolto» (*ibid*.: 42). Di ciò il soggetto umano è «inconsciamente a conoscenza» (*ibid*.: 43). Proprio ragione di questa rottura formativa (cfr. Sola, 2008: 62) è congruo un approfondimento euristico e scientifico condotto da molteplici prospettive aventi un principio di pertinenza con il problema della crisi sociale, ma anche con lo stato patologico in cui versa la formazione dell'uomo – nei termini di un'indagine micro-strutturale –. Essa – la formazione – rinviene nello specifico percorso che il soggetto compie nell'intimità di se stesso, teso verso una dimensione armonica dell'esistenza, a sua volta decifrata sia nella sfera personale sia nel contesto sociale.

Dunque, il progetto della presente ricerca conduce ad analisi pedagogico-comparativa la *krisis* della società e propone l'ipotesi di una significazione di tale oggetto problematico alla luce di un'indagine pedagogico-clinica. Al centro rimane l'essere umano: colui che «diventa umano» soltanto dirigendosi verso «la cura» orientata a «ricondurre di nuovo l'uomo nella sua essenza» (Heidegger, 1947: 40).

Ⅱ.

Introduzione alle Pedagogie Comparate: cognizioni sulla crisi sociale

Ⅱ.1. Sulle Pedagogie Comparate: una scienza pedagogica declinata al plurale

Ⅱ.1.1. Strutture euristiche plurali per il problema della crisi sociale

Una congrua comprensione rispetto al tema della crisi sociale conduce alla necessaria chiarificazione del punto di vista dal quale ci si approssima a osservare il problema. Le ermeneutiche della crisi si compongono di strati interpretativi molteplici in ragione dell'angolazione con la quale le si guarda e su cui l'uomo s'interroga, definendone via via semantiche diverse. Queste si esplicano in un intreccio complesso da cui, tentandone un'analisi, è possibile scorgere alcune delle trame principali. In questo senso, le migrazioni, i terrorismi, la pandemia, la crisi climatica e il progresso tecnologico definiscono (fra le altre) le macro-tematiche ascrivibili a una crisi di livello mondiale. Ciò ha consentito, nei precedenti capitoli, di sviluppare un'indagine generale sulle questioni che interessano le varie società. Nelle pagine seguenti, per converso, i riflessi della crisi sono considerati in relazione alle volumetrie della *conditio societatis* entro particolari circostanze della realtà. Ciò significa che i fenomeni migratori, terroristici, pandemici, climatici o tecnologici sono qui intesi come causa di trasformazioni e mutamenti nell'assetto di uno specifico contesto sociale. Così, gli spostamenti di ingenti masse di uomini da un continente all'altro sollecitano determinate politiche dell'accoglienza; gli attacchi terroristici sottendono la riorganizzazione della sicurezza nazionale; la pandemia chiede alla ricerca scientifica di pensare soluzioni per la cura di nuove malattie; eventi naturali catastrofici determinano una situazione di emergenza climatica tale per cui si rende opportuna una ricostruzione del rapporto tra esseri umani e

ambiente; le tecnologie (guidate dall'uomo) sono impiegate impropriamente per sostituire l'intelligenza umana creando algoritmi, *software* o *Chat* in grado di provare "emozioni" e costruire "pensieri". La ricerca curva dunque nel tentativo di cogliere gli aspetti micro-dimensionali della crisi sociale. Avviene cioè un ribaltamento del punto di vista dal quale si guarda quest'ultima, giacché analizzare tale problema implica anche scendere nel tessuto concreto della vita e delle sue culture al fine di cogliere il plurale dimensionarsi dei significati a esso riconducibili.

Ogni società è espressione di una particolare *Weltanschauung*. Nel suo costituirsi sulla base di istituzioni economiche, politiche, religiose, istruzionali, essa è anche l'esito dei molteplici *stili di vita* dei soggetti. Il problema della crisi va dunque vagliato attraverso le diverse *morfologie sociali* in ragione di un principio di *indeterminatezza*, rispetto al quale si pongono costantemente dinanzi all'uomo fatti e accadimenti, aspetti e contingenze da interpretare e comprendere. Sulla base di queste premesse ci si domanderà: quali rilevanze assume la crisi all'interno delle società del mondo? Come i suoi significati mutano a fronte del contesto geografico via via osservato? È possibile rintracciare differenti fenomenologie della crisi prendendo in esame diverse epoche storiche? Come esse mutano con il trascorrere del tempo? Quali categorie l'uomo ascrive alla crisi sociale? Il valore accordato alla situazione critica di un'organizzazione sociale risulta il medesimo se pensato da un anziano capo-tribù dei Bayaka, consapevole di non poter più tramandare conoscenze e tradizioni fitoterapiche a causa del massiccio disboscamento della foresta pluviale occidentale nella regione centro-africana, o dal *Business Manager* di un'azienda, che quotidianamente si occupa di migliorare il fatturato e limitare le possibili perdite finanziarie?

I quesiti appena enucleati predispongono possibili comparazioni giacché la crisi della società si distingue profondamente in base alle storie e alle geografie, alle tradizioni culturali e alle istituzioni educative, agli organismi politici e agli assetti economici. La crisi assume valenze profondamente

divergenti se si volge lo sguardo verso *(i)* le grandi metropoli statunitensi o i piccoli villaggi boliviani; *(ii)* il progresso tecnologico della Cina o l'arretratezza igienico-sanitaria del Kenya; *(iii)* la guerra che coinvolge (in modo preminente) le popolazioni russe e ucraine o i terremoti che hanno devastato i territori della Siria e della Turchia durante i primi mesi del 2023. Le semantiche della *crisi* concorrono allora alla definizione di una *crasi*, essendo questa costituita dalla mescolanza di sensi e significati eterogenei poiché diversificate risultano le società culturali del mondo.

Pure le modalità euristiche e scientifiche con cui si definisce l'indagine sono discriminanti per i risultati della ricerca. Così, un approccio sociologico esaminerà la crisi considerandone le cause e studiando i fenomeni sociali che l'hanno gradualmente costituita; un'impostazione psicologica considererà gli elementi critici inerenti agli stati mentali, ai processi cognitivi ed emotivi; un orientamento giuridico approfondirà le questioni circa le strutture normative che regolano più o meno adeguatamente un'organizzazione; una visione medica studierà le condizioni deficitarie a proposito del settore della sanità. Nell'àmbito di questo studio, invece, si tratta di scandagliare, descrivere, comparare e approfondire gli aspetti formativi, educativi e istruzionali che denotano un particolare contesto sociale al fine di rintracciarne le criticità. La crisi sociale è quindi qui interpretata da una prospettiva specificamente pedagogica, ossia propria di quella scienza umanisticamente fondata che pone al centro della sua ricerca e dei suoi saperi l'essere umano.

Ora, l'essere umano entra inevitabilmente in rapporto con il mondo attraverso la cultura quale esito di una costante interpretazione conoscitiva da parte del soggetto stesso. Si può sostenere che sia l'uomo il creatore della cultura nella quale vive. Al contempo, egli si forma, si educa e si istruisce attraverso la cultura nella quale abita. Questa è intesa sia in senso soggettivo, «il primo e il più antico» predicato che «indica l'esercizio delle facoltà spirituali e la formazione, l'educazione e il miglioramento della singola persona» (Colombo, 2006: 2466), sia in termini oggettivi, rintracciabili attraverso «i prodotti

dell'attività intellettuale, ossia l'insieme delle conoscenze, il sapere organizzato e unificato posseduto da una persona o da una società» (*ibid*.: *l.c*.). Si può perciò guardare tanto alla cultura di un singolo soggetto o di un Paese quanto all'incontro delle varie culture (soggettive o sociali), con particolare riferimento alle questioni relative alla formazione, all'educazione e all'istruzione. La crisi sociale può essere contemplata nel riflesso dei vari «contesti pedagogici (macro e micro) differenti in termini identitari, ma entrati (storicamente e geograficamente) in aperta connessione fra loro» (Gennari, 2019: 187). Riflettere sul problema in questi termini presuppone l'idea di considerare i molteplici aspetti che contraddistinguono le rispettive *culture pedagogiche*. Per questo motivo occorre una scienza votata a tale dimensione plurale, che non solamente muova dall'oggetto della presente trattazione ma anche riconduca la ricerca nelle maglie delle innumerevoli problematiche esistenziali – o crisi – contemporanee che coinvolgono (e sconvolgono) l'essere umano. L'introduzione al tema delle *Pedagogie Comparate* è allora conseguente alla particolare esigenza di constatare l'articolato processo della *vita* per ricostruire i significati e le forme che essa assume.

I temi appena enucleati denotano l'esigenza di uno «spazio inedito di ricerca» (Gennari, 2019: 187) scientifica, laddove l'oggetto di studio da analizzare è dato dall'intreccio di svariati aspetti i quali, intersecandosi, danno origine a un particolare problema. La Pedagogia – quale scienza generale della formazione, dell'educazione e dell'istruzione culturale dell'essere umano – apre i suoi confini euristici all'indagine sulla poliedricità della *vita*. La logica delle "Pedagogie Comparate" – atta a descrivere, rapportare, approfondire e correlare – subentra per la conoscenza di quest'ultima, nel segno delle storie, delle geografie e delle culture. La declinazione al plurale di "pedagogie" consegna pure l'idea di una resistenza a ogni dimensione assolutistica, in termini sia conoscitivi sia inerenti alla prevaricazione di una cultura sull'altra. L'umano è studiato secondo un principio di relatività e fuori da ogni orientamento razzista, xenofobo, fanatico o intollerante. La possibilità di

pensare una scienza pedagogica in tal senso accorda dunque l'esistenza di una «cultura comparativa» (*ibid*.: 198). Questa, appunto, *(i)* «insegna a guardare le cose del mondo in termini *relativi* e non piuttosto *assoluti*» (*ibid*.: *l.c*.); *(ii)* demistifica «la conoscenza, i saperi o le scienze che si reputano certi e definitivi» (*ibid*.: *l.c*.); *(iii)* contrassegna il significato profondo del "fare ricerca"; *(iv)* contribuisce a disambiguare il dispiegarsi molteplice con cui la cultura umana si palesa nelle società di tutto il mondo (cfr. *ibid*.: *l.c*.). Da uno sguardo preliminare si può dunque comprendere come lo stato di *crisi* sia venuto gradualmente cristallizzandosi nel contesto delle società, giacché disattesi risultano i precedenti assunti.

Ⅱ.1.2. Pedagogie Comparate e culture pedagogiche

La specificità delle Pedagogie Comparate è data in relazione alla sua denominazione e articolazione interna. Plurali risultano sia i suoi oggetti di studio sia le modalità con le quali essa indaga l'intricato contesto della realtà. Ciò sottolinea già una prima differenziazione rispetto ad altre discipline «tradizionalmente contrassegnate da una vocazione comparatista» (*ibid*.: 188). Vi è infatti una divergenza epistemologica che la distingue dalla Pedagogia Comparata (o Pedagogia Comparativa o Educazione Comparata) nata agli inizi del XIX Secolo (cfr. Bereday, 1964; Hilker, 1967; Vexliard 1967; Giraud, 1968; Orizio, 1977; Zani, 1990, 1993), maggiormente orientata verso lo studio (comparativo) dei differenti sistemi educativi e scolastici afferenti ai vari Paesi: «i loro àmbiti di ricerca permangono intatti e non è compito di Pedagogie Comparate invaderli» (*ibid*.: 188). La declinazione al plurale di quest'ultima disciplina si riferisce, oltreché agli oggetti di studio della Pedagogia, alla eterogeneità di aspetti e problematiche che interessano l'essere umano. Le Pedagogie Comparate muovono infatti da processi di ordine comparativo

allorché le circostanze sociali dell'epoca contemporanea richiedono di essere vagliate nel segno di una «fruttuosa molteplicità» (*ibid*.: 187) che non può essere trascurata.

Considerare Pedagogie Comparate sospinge a sottolineare le diverse sfumature semantiche richiamate dal concetto di "comparazione", il quale determina in sé una pluralità di significati nel segno costitutivo di un "mettere alla pari" una cosa con un'altra nel *cum* della loro possibile relazione. Ciò ricorda non solamente l'azione del confrontare, ma pure delinea la possibilità di interpretare, approfondire e conoscere i valori sostanziali che caratterizzano le «pedagogie dei popoli» (Zani, 1993: 11) – ossia, gli aspetti formativi, educativi e istruzionali intorno ai quali essi si costituiscono. La logica del comparare determina le culture *iuxta propria principia*, al fine di poter conferire un valore poliedrico ai problemi esaminati. *Cum-paràre* è all'un tempo relazionare in ragione delle differenze e indagare alla luce delle peculiarità; nondimeno è muovere l'analisi euristica verso quel principio identitario comune che caratterizza la natura dell'uomo di là dalle sue diversità. Pedagogie Comparate è quindi quella scienza disposta alla conoscenza delle *culture pedagogiche*, considerando le coordinate spazio-temporali nelle quali si sono formate e individuando al loro interno anzitutto dimensioni di ordine formativo, educativo e istruzionale. Non è auspicabile per lo studioso di Pedagogie Comparate limitare l'àmbito della ricerca a uno specifico contesto sociale, poiché per capire qualcosa dell'uomo e delle sue condizioni esistenziali critiche è necessario osservare al di là di ogni confine che restringe il campo conoscitivo. Come ricordava George Z.F. Bereday in un paragrafo di *Comparative method in education*: «non si fa pedagogia comparativa se non si capiscono gli altri popoli» (Bereday, 1964: 11). Nonostante sia «molto difficile, e in certa misura impossibile, abbandonare il proprio punto di vista» (*ibid*.: *l.c*.), il pedagogista comparatista avrà pertanto il compito di spingersi il più lontano da se stesso, dalla propria impostazione culturale, dalla propria storia formativa, dalla propria modalità interpretativa. Egli sarà altresì colui che porrà in luce i «*danni del*

metodo comparativo» (Vexliard, 1967: 6) quando quest'ultimo sia vòlto a stabilire «le dimostrazioni per mezzo di analogie, di parallelismi, mettendo l'accento su pseudo-rassomiglianze superficiali tra fatti mal definiti, mal conosciuti» (*ibid*.: *l.c*.).

La finalità di uno studio comparativo rivolto alle *culture pedagogiche dell'umano* si compone di molteplici aspetti inerenti alla *(a)* conoscenza di altri contesti sociali (nei confronti dei quali non v'era interesse alcuno o su cui si erano costruiti consci o inconsci pre-giudizi); *(b)* individuazione delle tendenze educative o istruzionali attraverso cui le società si presentano; *(c)* possibilità di conoscersi in quanto esseri umani entro quel *cum* che presuppone sia un *essere con l'altro soggetto* sia un *essere con se stessi*: ossia, la capacità di pensare la propria formazione anche alla luce della possibile relazione che s'instaura con l'altro soggetto. Si dispone così un crinale della ricerca da cui derivano le due dimensioni della *soggettività* e dell'*alterità* (cfr. Gennari, 2019: 190). La metodologia comparativa indaga secondo questa duplice prospettiva in ragione di una «linea di interscambio culturale fra gruppi sociali dalle differenti identità etno-psichiche» (*ibid*.: *l.c*.). Nel segno di un *pluralismo culturale* che «sappia far tesoro più che mai dell'esperienza collettiva dell'umanità» (Laeng, 1967: 21) si costituisce l'idea di Pedagogie Comparate, entro i cui perimetri epistemici si profilano i temi propri di un «*neoumanesimo* (non antropocentrico) in cui l'essere umano verrà costantemente considerato attraverso la dialettica dell'*identità* e della *differenza*» (Gennari, 2019: 190). Mondi della soggettività e dell'alterità vengono quindi intrecciandosi nella critica, nel discorso e nella ricerca pedagogico-comparativi. Qui sono investigati «da punti di vista e da punti di fuga eccentrici» (*ibid*.: *l.c*.), giacché guardare «le nostre società e noi stessi con gli occhi degli altri può favorire una maggiore circospezione tematica» (*ibid*.: *l.c*.). Per poter porre in essere un'adeguata interpretazione a proposito di un problema (in questo caso relativo alla crisi sociale), occorre una scienza (il cui compito sempre consiste nel tentare di migliorare le condizioni dell'esistenza del soggetto) pedagogica (poiché rivolta alla formazione,

all'educazione e all'istruzione culturale dell'essere umano) che descriva, studi, indaghi, analizzi, colga le specificità di ogni *cultura*. Il *telos* di una scienza pedagogica così declinata è allora quello d'intraprendere uno studio rigoroso rispetto «alla dialettica tra identità e differenza, agli àmbiti di ricerca disciplinari, culturali e fattoriali, alle strutture categoriali del discorso comparativo, alle connessioni inter- e trans-disciplinari, infine alle occorrenze, agli indicatori e ai dispositivi che regolano la ricerca» (*ibid*.: 188). A tutto ciò si accede con lo svilupparsi di una metodologia comparativa.

Giungere a una cognizione della realtà attraverso uno sguardo pedagogico-comparativo significa rinnovare una visione *dialettica* e *dialogica* fra le culture, anche ponendosi contro quei «parassitismi valoriali» (*ibid*.: *l.c*.) che non permettono di entrare nel vero tessuto denso dell'esistenza. È dalla mancanza di una «cultura del dialogo» e di una «dialettica della cultura» (*ibid*.: *l.c*.) che riaffiorano temi come il nazionalismo, il razzismo, il sovranismo, il colonialismo, l'eurocentrismo, l'occidentalismo, il terrorismo, il fanatismo. È dall'assenza di una visione prettamente pedagogico-educativa o pedagogico-istruzionale, ma poi anche pedagogico-formativa, che scaturiscono guerre, ideologie, odio, scontri e logiche colonialiste nei confronti di società che, per secoli, sono state terreno di sfruttamento. Le Pedagogie Comparate muovono una «critica delle visioni demagogiche (unilaterali e irrispettose dei pluralismi)» (*ibid*.: *l.c*.). Proprio in relazione a ciò vi è la necessità di accogliere nell'alveo delle scienze pedagogiche una disciplina che restituisca istanze euristiche poco interessate alle contrapposizioni utilitaristiche o ideologiche.

II.1.2.1. Per una fondazione epistemologica delle Pedagogie Comparate

La scienza identificata con la dizione plurale di Pedagogie Comparate s'inserisce nella rete dei saperi afferenti alla Pedagogia Generale. Quest'ultima

genera cognizioni sull'essere umano. Essa è scienza «poietica» (Gennari – Kaiser, 2000: 27): ossia, produce sempre nuova conoscenza rispetto agli aspetti formativi, educativi e istruzionali. Ogni «nuovo genere di fenomeno» (Khun, 1962: 79) riconducibile a queste tre dimensioni richiama «un evento complesso, che richiede che si riconosca tanto *che c'è* qualcosa quanto *che cosa è*» (*ibid*.: 79). Dunque, in ragione di una «potenziale fecondità» (*ibid*.: 12) rispetto agli orizzonti euristici da indagare, la Pedagogia si sostanzia di numerosi «indirizzi di ricerca» (*ibid*.: *l.c*.) che giungono dalle molteplici scienze pedagogiche specifiche. La poliedricità del sapere pedagogico è data con lo scopo di esaminare gli elementi relativi ai suoi oggetti di studio «sotto una luce nuova» (*ibid*.: 152), la quale apra a inedite e possibili tensioni risolutive (cfr. *ibid*.: *l.c*.) dei problemi. Pertanto, il ricercatore che muove interpretazioni sulla crisi sociale dalla prospettiva di Pedagogie Comparate *(a)* diviene «colui che inforca occhiali con lenti» (*ibid*.: 151) diverse; *(b)* è cosciente che l'oggetto sul quale concentra lo studio possa restituire «parecchi dettagli» (*ibid*.: *l.c*.) i quali consentirebbero di costruire una più specifica comprensione rispetto alla questione esaminata; *(c)* produce inedite teorie che non necessariamente entrano in contrasto con quelle che l'hanno preceduta (cfr. *ibid*.: 122), ma, al contrario, accrescono la consapevolezza a proposito di quel problema.

«Il mondo cambia» (*ibid*.: 139) e così anche quanto concerne la formazione, l'educazione e l'istruzione dell'essere umano. Dinanzi a tali mutamenti, difronte alla «*diversificazione*» (Orizio, 1977: 8) dei contesti abitativi, sociali, economici, politici, religiosi in cui vive il soggetto, «si sviluppa la comparazione» (*ibid*.: *l.c*.). Còlta nei sui significati sopra introdotti, essa risulta utile per soppesare i problemi che coinvolgono l'essere umano attraverso nuove logiche della ricerca scientifica (cfr. Popper, 1934). La pedagogia accorda quindi «una ulteriore articolazione» (Khun, 1962: 125) della sua teoria: in questo caso con lo scopo di meglio comprendere le fenomenologie della crisi sociale. L'intensificarsi degli intrecci fra i macro-problemi a questa ascrivibili (come quelli delle migrazioni, dei terrorismi, della pandemia, della crisi climatica

e delle tecnologie) abbisogna di una teoria che tenga conto di un elemento di molteplicità. D'altronde, «le teorie mutano! Mutano con il progredire della conoscenza e in ragione delle differenti "provocazioni" che pervengono dalla prassi» (Sola, 2002: 40): esse richiedono «flessibilità» (*ibid*.: *l.c*.). La pedagogia dà origine a «nuovi strumenti» e orienta il proprio sguardo verso «nuove direzioni» (Khun, 1962: 139) interpretative. Così nascono le Pedagogie Comparate, che in tal senso potrebbero essere considerate nell'àmbito di una «*pedagogia prospettica*» (Vexliard, 1967: 42) e *sistemica* capace di concretare le «attese» (*ibid*.: *l.c*.) della sua ricerca scientifica nonché orientarsi verso nuove (poiché necessarie) direttrici euristiche che accolgano ogni àmbito relativo all'umano.

Come l'Epistemologia Pedagogica, la Storia dell'Educazione, la Pedagogia Clinica, la Didattica Generale (fra le altre), le Pedagogie Comparate possono essere considerate un settore disciplinare della ricerca pedagogica. Esse trovano nella Pedagogia il proprio orientamento epistemico, euristico ed epistemologico. Il sistema generale di saperi che studia la formazione, l'educazione e l'istruzione dell'essere umano diventa scienza specifica quando curva il proprio oggetto d'indagine sulle *culture pedagogiche dell'umano* e le analizza *(i)* nel segno delle loro *identità* e *differenze*; *(ii)* alla luce di dimensioni relative a *soggettività* e *alterità*; *(iii)* in ragione di un principio basato su un *pluralismo culturale* poco incline a una dimensione etnocentrica; *(iv)* entro i *cronòtopi* storico-geografici che le rivelano; *(v)* in seguito al rapporto che s'instaura tra *soggetto* e *società*; *(vi)* a fronte di una relazione *dialogica* e *dialettica* fra i vari contesti sociali. Ciò al fine di restituire la pluralità di punti di vista *da* e *attraverso* cui poter pensare gli aspetti che riguardano le *culture* dell'uomo. Pedagogie Comparate si struttura su plurali linee d'indagine. È volta a *(i)* «cogliere e sviluppare (..) le strutture portanti della *Weltanschauung* umanistica»; *(ii)* «interrogarsi su congruità, affidabilità ed efficacia di categorie» utilizzate nei diversi contesti sociali; *(iii)* entrare in correlazione con altri «quadri disciplinari»; *(iv)* riflettere stili e «modelli di formazione, educazione e istruzione

soppesabili in termini storici e geografici, economici e sociali»; *(v)* «sostenere le comparazioni ad esempio fra realtà occidentali e realtà orientali, fra le tre religioni monoteiste e/o altre dottrine teologiche» e, in generale, «i modelli politico-educativi» (Gennari, 2019: 192). La formazione, l'educazione e l'istruzione, quali «cardini attorno ai quali ruotano i campi di ricerca» della pedagogia, possono «"accogliere" progetti e sconfinamenti sempre più articolati» (*ibid*.: *l.c*.) secondo un elemento di poliedricità che concorre a definire quanto è direttamente connesso con l'essere umano (in questo contesto inserito nelle dinamiche della crisi sociale).

Sicché, le numerose cognizioni proprie di una ricerca pedagogico-comparativa non possono non derivare da un'ottica *inter*- e *trans*-disciplinare: ossia, attraverso un dialogo proficuo con le Scienze Pedagogiche e le Scienze dell'Educazione, ma poi anche con le Scienze Umane e le Scienze Naturali (cfr. Gennari, 2019: 187). Un'«adeguata profondità delle correlazioni tra realtà dei fatti e politiche fattuali, fra ambienti pedagogici e politiche dell'educazione» (*ibid*.: *l.c*.) è decisa dall'instaurarsi di un «fertile dialogo» (Sola, 2002: 44) tra le diverse forme del conoscere pedagogico (cfr. *ibid*.: *l.c*.). Con ciascuna delle «pedagogie specifiche» (Gennari, 2006: 121) Pedagogie Comparate sviluppa così una relazione feconda poiché la costruzione di saperi pedagogico-comparativi è anche l'esito di una «tensione interdisciplinare presente nella pedagogia» (Sola, 2002: 31). Tale scienza declinata al plurale è infatti volta allo scopo di relare «teorie e pratiche pedagogiche (...) per il tramite di comparazioni di vario ordine: *(i)* storico e geografico; *(ii)* antropico, sociale e psichico; *(iii)* economico, politico e giuridico; *(iv)* linguistico, letterario e artistico; *(v)* mitologico, esoterico, religioso, filosofico e scientifico» (*ibid*.: 188). Ciò afferendo dalle enciclopedie, dai dizionari, dalle logiche, dai linguaggi e dalle metodologie (cfr. Gennari, 2006: 121) proprie della pedagogia e tuttavia muovendo da un proprio specifico statuto epistemologico. È infatti dalla sua impostazione scientifica peculiare che essa produce conoscenza e promuove «una sempre più coerente analisi» (*ibid*.: *l.c*.) del formativo, dell'educativo e

dell'istruzionale «in ogni loro intrinseco aspetto o problema» (*ibid*.: *l.c*.). Pedagogie Comparate produce specifiche riflessioni intorno alle *culture pedagogiche* costruendo un quadro teorico dal quale è dato poter muovere pratiche coerenti. A partire dalla pluralità dei «mondi» (*ibid*.: 122) dell'umano questa scienza dà origine alla sua ricerca specifica, «sondandone i sensi e i significati riferiti tanto al soggetto quanto al sociale nelle sue più diverse forme, nonché alle dimensioni dialettiche e dialogiche secondo cui essi interagiscono» (*ibid*.: *l.c*.).

Si è detto che le Pedagogie Comparate si strutturano entro uno specifico quadro epistemologico, nonché all'interno dell'«'arcipelago' disciplinare» (*ibid*.: *l.c*.) della pedagogia. Tale scienza pedagogica è una *(a) scienza umana*, dal momento che pone quale soggetto dei suoi studi l'essere umano còlto alla luce delle sue differenti culture; *(b) scienza pedagogica*, poiché – come più volte ricordato – riconduce il suo orientamento fondativo nella Pedagogia Generale; *(c) scienza della formazione*, giacché ha un principio di pertinenza con il problema della formazione dell'uomo e indaga i propri oggetti di studio anche sulla base del rapporto che s'instaura tra *interiorità* formativa ed *esteriorità* esistentiva. Contrariamente alla Filosofia dell'Educazione, alla Sociologia dell'Educazione e alla Psicologia dell'Educazione (fra le altre), le Pedagogie Comparate non possono essere considerate una Scienza dell'Educazione: il loro originarsi non deriva dall'incontro tra Pedagogia e Comparatistica (o Letteratura Comparata). Inoltre, non sono riconducibili alle Scienze Comparate, in quanto il metodo comparativo in Pedagogie Comparate ha finalità assai differenti rispetto (per esempio) all'Anatomia Comparata, al Diritto Comparato, alla Linguistica Comparata. La metodologia comparativa (afferente alla disciplina oggetto del presente studio) collide con la concezione di "comparazione" propria del Comparativismo. Quest'ultimo intende il procedimento comparativo come "classificazione" ed "elaborazione" dei fenomeni culturali, secondo fattori statistici e informatici. Il procedimento comparativo in pedagogia – nella sua specificazione plurale –, invece, struttura

il proprio metodo di ricerca sul «processo di *costruzione comparata* dei saperi, conseguito attraverso il confronto dialettico tra differenti culture pedagogiche o/e diverse tradizioni educative, assunte sul piano cartesiano delle loro storie e delle loro geografie» (Gennari, 2019: 189). Dunque, il pedagogista comparatista è una figura che supera i confini disciplinari e opera in quel *cum* che è insieme spazio e tempo d'incontro fra i diversi «sistemi valoriali» (*ibid*.: 194) pedagogici. Come più volte enucleato, il tutto è assunto alla luce degli oggetti di studio centrali della Pedagogia Generale: ossia, la formazione di ogni uomo, nell'irripetibilità e nell'unicità del suo essere (ma pure nella differenza con l'altro soggetto), l'educazione, quindi il rapporto inter-soggettivo che s'instaura tra esseri umani entro un determinato contesto spazio-temporale, e l'istruzione, analizzata nel suo valore culturale (cfr. Gennari, 2019; Gennari – Sola, 2016). Attraverso questi tre punti nodali della ricerca lo studioso amplierà la sua indagine, considerando tali dimensioni nel loro concretarsi entro differenti àmbiti sociali e culturali. Egli opererà anche secondo uno sconfinamento disciplinare (cfr. *ibid*.: 192) teso verso la conoscenza di epoche, tradizioni, stili, mentalità, modelli culturali studiati anche da altre scienze. Così, ricercatori «di culture diverse si ritrovano sempre più insieme per sforzarsi di comprendere ciò che è peculiare in situazioni sociali ed ambienti differenti. Il fatto è positivo; ogni interpretazione avrà il vantaggio di essere in accordo con le ragioni interne e profonde delle culture esaminate» (Zani, 1993: 63).

La comparazione relativa al sistema euristico della Pedagogia rispecchia un *habitus* fondamentale e imprescindibile, poiché diviene espressione di quel «*pluriversum*» (Gennari – Kaiser, 2000: 13) di conoscenze predisposte «dentro un ordine di *problematicità* e mai in un orizzonte di *certezza*» (*ibid*.: *l.c*.). La ricerca pedagogica sospinge alla creazione di quel «*laboratorio eidetico* il cui compito tradizionale è dare forma specifica a "idee"» (*ibid*.: 14) sulla formazione, sull'educazione e sull'istruzione dell'essere umano. In tal senso le Pedagogie Comparate rivestono un ruolo decisivo nel quadro scientifico-epistemologico della contemporaneità.

Ⅱ.1.2.2. Metodologie pedagogico-comparative

Le Pedagogie Comparate si edificano secondo una particolare identità euristica contrassegnata dall'insieme delle «ricerche comparative» che trovano nelle «costanti o variabili di ordine pedagogico» (Gennari, 2019: 194) un loro principio di pertinenza. Sicché, la scienza pedagogica declinata al plurale può essere intesa come un'architettonica di saperi costruita in ragione di propri assetti gnoseologici, eidetici, categoriali, contenutistici, linguistici, logici (cfr. Sola, 2008: 21) e metodologici. La possibilità di comprendere le culture dell'umano da una prospettiva scientifica incentrata su un processo di costruzione comparata contempla alcune modalità del "fare ricerca". Infatti, le Pedagogie Comparate operano *sul* e *nel* contesto sociale attraverso diverse metodologie – ossia, differenti modi di riflettere su un problema a seconda delle diverse contingenze che debbono essere analizzate.

Pedagogie Comparate stabilisce come proprio metodo di ricerca generale il processo di costruzione comparata (cfr. Gennari, 2019: 189). Tuttavia, all'interno di quest'ultimo – come precedentemente introdotto –, si costituiscono molteplici vie euristiche pensate al fine di restituire «la cifra essenziale» (Levrero, 2016: 300) di ogni realtà culturale. In pedagogia, la *comparazione* «può prendere in considerazione e fermarsi, di volta in volta, a un "piano" diverso» (Zani, 1993: 62). L'azione comparativa presuppone congiunture tra differenti procedure in relazione ai fenomeni esaminati (cfr. *ibid*.: 63). Quanto è oggetto di analisi può richiamare vari aspetti poiché numerosi sono «i problemi che possono nascere dall'interpretazione (spesso a un fatto constatato in una cultura differente si attribuisce il valore che è corrente nella propria)» (*ibid*.: *l.c*.). Le Pedagogie Comparate s'inseriscono nell'alveo di quelle scienze che, di qua da ogni determinismo metodologico (cfr. Gennari – Sola,

2016: 151), conferiscono significati tramite approcci «vòlti a interpretare ora le strutture oggettive del reale (è il caso della semiotica), ora le singolarità soggettive del testo (è il caso dell'ermeneutica)» (*ibid*.: 158). L'atto interpretativo, derivante dalle due scienze relative alla semiotica – rivolta allo studio dei segni – e all'ermeneutica – atta allo studio dei testi – consiste nel muovere riflessioni, comprensioni, significazioni, argomentazioni, abduzioni. Ciò è deciso a partire dal «*codice*» (*ibid*.: 161) di cui ogni ricercatore dispone. Quest'ultimo attua un riconoscimento, avanza ipotesi e fornisce nuovi significazioni rispetto a quanto studia. In Pedagogie Comparate la ricerca può essere effettuata attraverso archivi, documentazioni, testimonianze, storie di vita e letterature. La raccolta di materiali autobiografici e biografici, per esempio, è concepita con l'idea di ricostruire le storie soggettive, le quali possono a loro volta restituire una più approfondita cognizione a proposito di una cultura. Le «letterature di viaggio», poi, «possono contribuire a portare in emersione ulteriori variabili pedagogiche, latenti nei processi narratologici del discorso umano» (*ibid*.: 193). Numerose potenzialità euristiche delle Pedagogie Comparate si originano nel «fruttuoso collegamento epistemologico e metodologico con 'Letterature Comparate'», giacché «le letterature celano sempre nelle loro narrazioni una visione piuttosto precisa della formazione umana e dell'educazione, presenti in contesti storico-geografico-culturali anche assai specifici» (*ibid*.: *l.c*.). L'incontro tra letterature e pedagogie apre pure alla possibilità di comparare biografie e bibliografie. Le note biografiche di un autore suggeriscono sempre qualcosa in relazione al testo da lui steso, e viceversa.

La conoscenza relativa alle Pedagogie Comparate si avvarrà tanto di una *dimensione pratica* – a proposito della ricerca entro i perimetri dell'esistentività – quanto di un *livello teorico* – vòlto a costituire una riflessione su quanto indagato nella prassi e finalizzato (per esempio) alla comprensione di ciò che pone in condizioni critiche le civiltà dell'umano. Teorie e pratiche di Pedagogie Comparate – come più volte sostenuto – si sostanziano poi di una «circolarità (teoria/prassi – prassi/teoria) anche secondo i modelli dialettici della ricerca-

azione» (Gennari – Sola, 2016: 167), per cui non è mai definitivo il dimensionarsi di una soluzione rispetto a un dato problema. Congiunture e spaccature, convergenze e divergenze: «sembrano esistere iati profondi tanto fra le geografie quanto – e forse soprattutto – fra le storie» (Levrero, 2016: 300) delle civiltà. Eppure, fra queste esistono punti d'incontro. Intorno a tale complessità si vuole predisporre una critica e un discorso, quindi una ricerca, per il tema della crisi sociale. Lo studioso di Pedagogie Comparate avrà pertanto l'occasione di percorrere un viaggio, lasciando che siano «incongruenze e contraddizioni presenti all'interno delle realtà osservate, mutamenti nelle condotte (sociali e politiche) a riconfigurarne talvolta il procedere» (*ibid*.: *l.c*.). Al contempo – e con la consapevolezza che il metodo «è uno strumento e non piuttosto una gabbia» (Gennari – Sola, 2016: 188) –, egli darà fondamento ad alcune possibili teorie pedagogico-comparative.

II.1.2.3. La logica categoriale delle Pedagogie Comparate

L'oggetto sul quale si costituisce la riflessione pedagogico-comparativa è riferito a una molteplicità di fenomeni di cui si compone il tessuto della vita. In particolare, l'analisi comparativa si propone di conoscere e comprendere «le situazioni pedagogiche, i problemi educativi, i sistemi educativi, le istituzioni nella loro complessità» (Zani, 1993: 55) anche al fine di ordinarli entro una *logica categoriale* (cfr. Gennari – Sola, 2016). Nelle Pedagogie Comparate vengono incontrandosi «vari piani di analisi» che «mettono a fuoco, di volta in volta, valori profondi, lenti processi, eventi e fatti attraverso i quali si è venuta formando una determinata cultura» (Zani, 1993: 61). Nel tentativo di «cogliere la complessità di un evento o fenomeno» formativo, educativo o istruzionale, di delineare le varie «concezioni dell'uomo e del mondo», di dare rilevanza alle questioni soggettive, «alla vita quotidiana» (*ibid.*: *l.c*.), alle mentalità,

all'impostazione pedagogica di una società, le Pedagogie Comparate ricorrono all'utilizzo di categorie.

La categorizzazione pedagogico-comparativa muove la ricerca verso un processo ordinatore della pluralità di significati che vengono individuati a proposito delle culture. La *kategoría*, infatti, «evoca il "predicato", "l'attributo", dunque ciò di cui si predica, si parla, si dice» (Gennari – Sola, 2016: 97). Inoltre, la categoria riconduce all'idea di un concetto fondativo (cfr. *ibid*.: 96) attraverso il quale è dato poter delineare (mai in termini assoluti, rigidi o certi) i «"mondi" dell'interiorità e dell'esteriorità entro cui ogni essere umano vive, agisce, pensa e parla» (*ibid*.: *l.c*.). Al fine di riflettere, analizzare, comparare, descrivere il mondo dell'umano è necessario un processo atto a organizzare il sapere via via costruito, dal momento che ogni categoria «racchiude in sé ciò che il pensiero e il discorso professano» (*ibid*.: *l.c*.) circa un determinato problema. La logica categoriale in Pedagogie Comparate riduce l'indeterminatezza della leggibilità infinita della vita e all'un tempo contribuisce a chiarificare, disambiguare e determinare una data realtà.

Fare riferimento a un'architettonica di categorie per costruire conoscenza da un'impostazione pedagogico-comparativa implica alcune precisazioni.

a) Nella struttura euristica delle Pedagogie Comparate si possono ravvisare alcune categorie centrali. Il discorso, la critica e la ricerca a essa riconducibili sono sorrette da categorie quali libertà, spazio, tempo, natura, identità, differenza, soggettività, interiorità, esteriorità, società, tradizione, viaggio, esistenza, originarietà, trasformazione, convergenza, divergenza, mentalità, solidarietà, pluralismo, incontro, violenza, fanatismo, xenofobia, razzismo, guerra, conflitto, potere, denaro, convenzioni, convinzioni, conoscenza, coscienza. Non possono poi essere tralasciate le *topiche* (cfr. *ibid*.: 102) della Pedagogia: ossia, «quei luoghi logici (...), gli strumenti dialettici, gli argomenti, le categorizzazioni fondamentali con cui questa scienza può procedere nella ricerca», che presentano «il primo quadro generale e

categoriale del suo costituirsi» (*ibid*.: 103). Tale cornice comprende le categorie di essere umano, formazione, educazione, istruzione, vita, pensiero, discorso, umano, umanesimo, umanità, cultura.

b) La ricchezza della ricerca costituita su categorie accorda la possibilità di sovrapporre *sincronicità* e *asincronicità*. In ragione delle significazioni immesse dal ricercatore nel tempo, ogni categoria è depositaria di una storia tramite la quale è dato poter ricuperare innumerevoli codici interpretativi. La categoria accoglie in sé i significati che entro uno stesso contesto storico-geografico si sono sviluppati presso una determinata cultura secondo una dimensione *trasformativa*. Al contempo, essa consente di porsi alla ricerca di una dimensione *originaria*. Ossia, attraverso l'impianto categoriale costituito per una data realtà culturale, si potrà risalire a un possibile punto d'origine, laddove quel particolare tessuto sociale è venuto formandosi. Ognuna delle categorie, così, «manifesta contemporaneamente una condizione che prevede degli elementi dati "a priori" e delle relazioni date "a posteriori"» (*ibid*.: 99).

c) Ogni categoria costituisce un punto d'interconnessione con una serie di altre categorie. Così verranno costruendosi le *reti* (cfr. Sola, 2008: 71) categoriali che concorrono a descrivere le culture. L'articolazione di questo insieme varia dai contesti analizzati e dal ricercatore che trasceglie le categorie da inserire in ogni rete alla luce del suo modo interpretare e conoscere.

d) Occorre che ciascuna categoria sia disambiguata nei suoi «*sensi* e *significati* (storici, geografici, sociali, antropologici, economici, politici, estetici, tecnologici, oltre che, ovviamente, pedagogici» (cfr. Gennari – Sola, 2016: 106). A fronte di quanto enucleato rispetto al punto precedente, si sottolinea come i «dispositivi euristici» (Gennari, 2019: 191), attraverso i quali la realtà che s'intende indagare viene rappresentata, mutano al cambiare delle lenti interpretative di ciascun soggetto promuovente la ricerca. Per il tramite di quali categorie è pensato il mondo, una professione, la specifica esistenza di un soggetto, un'istituzione educativa o un'organizzazione sociale? Quali modelli e

stili educativi sono presenti nelle società? Quali sensi e/o significati assumono le stesse categorie se immesse in realtà sociali differenti? Già Aristotele sosteneva che «si dicono omonime le cose delle quali soltanto il nome è comune, ma la definizione corrispondente al nome è diversa» (Aristotele, 1989: 301). L'impianto pedagogico-comparativo si svolge, così, anche attraverso una comparazione fra diverse categorie o fra sensi, accezioni, valori o princìpi immessi all'interno di una stessa categoria. In questo modo, la categoria di *crisi* assume significati totalmente differenti se intesa come punto di rottura negativo, a causa di condizioni ostili e avverse entro una società, oppure in quanto nuovo punto d'origine, dal quale scaturiscono inedite configurazioni sociali. La cornice euristica delle Pedagogie Comparate si amplia e modifica incessantemente la propria forma anche in ragione delle domande che il ricercatore si pone dinanzi al mondo: ossia, il *prò-blema* – heideggerianamente inteso – che lo interroga.

Ⅱ.1.3. Originarietà, trasformazione e pluralismo

A questo punto della ricerca si può sostenere che Pedagogie Comparate stabilisce un punto di convergenza tra *cultura* e *pluralismo* (cfr. Marquard, 2016). Esso «si configura nell'interconnessione dialettica di identità culturali differenti» e si sostanzia di «una conoscenza dialogica» (Levrero, 2016: 282) in ragione della relazione tra i vari soggetti coinvolti. Ciò conduce la ricerca pedagogico-comparativa a soffermarsi sui differenti sensi e significati assunti da ogni *cultura pedagogica* anche alla luce del loro possibile incontro. Il tutto si sviluppa entro dimensioni *multi*-, *inter*- e *trans*-culturali (cfr. *ibid*.: 280-283), le quali a loro volta definiscono gli orizzonti in cui può darsi un'interpretazione pedagogico-comparativa. L'incontro delle culture comporta l'istaurarsi di intrecci fra storie, tradizioni, religioni, usi, costumi, linguaggi, credenze, politiche, economie, stili educativi e istruzionali differenti. Così si determinano

trasformazioni entro un particolare contesto culturale. Inoltre, tali mutamenti – come precedentemente introdotto – sono pure il risultato di circostanze esterne al sistema: ossia, eventi naturali catastrofici, politiche coloniali, attentati terroristici, malattie pandemiche, innovazioni tecnologiche, interessi geopolitici o militari. Insomma, le culture pedagogiche indagate da Pedagogie Comparate sono còlte anche nel segno delle variabili che s'inseriscono entro un contesto sociale e ne mutano l'organizzazione complessiva nel tempo.

Come più volte ricordato, nell'àmbito disciplinare delle Pedagogie Comparate si rende centrale l'idea di un *pluralismo culturale* definito anche sulla base di un *pluralismo scientifico,* considerando pertanto le relazioni multidisciplinari, interdisciplinari e transdisciplinari che vengono instaurandosi con le altre scienze. Ciò per meglio comprendere e analizzare un medesimo *nodo epistemologico* – ossia, un punto difficile, un ostacolo, un intreccio di problemi che necessita di essere riconosciuto e risolto (cfr. Sola, 2016: 67) – da molteplici angolazioni. Il tutto si accorda con il fine ultimo di un'interpretazione rivolta al *pluralismo dell'umano*. Proprio in ragione di questi elementi la scienza pedagogico-comparativa presentata interviene a fronte del tema della crisi sociale. La società risulta cristallizzata in uno stato di crisi, giacché non è più in grado di pensare se stessa alla luce della pluralità di punti di vista con i quali all'uomo è dato poter conoscere e conoscersi. Tale condizione è pure rinvenibile all'interno di ognuna delle aree enucleate in precedenza rispetto *(a)* alle *migrazioni*: ossia, all'inadeguatezza delle politiche sociali e/o dell'accoglienza in relazione alla possibilità di donare riguardo e dignità a ogni essere umano; *(b)* al *terrorismo*: quindi, all'eliminazione della libertà causata da tendenze fanatico-religiose, logiche del potere, nevrosi collettive; *(c)* alla *pandemia*: dunque, all'incapacità di accogliere l'indeterminatezza della vita, l'attesa della ricerca scientifica, le libertà individuali; *(d)* alla *crisi climatica*: ovvero, all'inabilità di pensare l'uomo nel suo rapporto con la natura, intesa come compagine poliedrica di altri esseri viventi e spazio vitale da proteggere e tutelare; *(e)* alle *tecnologie*: poiché nel tentativo d'incardinare il pensiero e la

coscienza dei soggetti entro il meccanismo di un'*Intelligenza Artificiale*, funzionante grazie al suo artificioso algoritmo, è perduta la possibilità di un sentire plurale. Le suddette tematiche possono dunque essere ricondotte a una *crisi del pluralismo*, ma poi anche a una generale *crisi della cultura*. Nel segno di una loro correlazione, queste dimensioni prospettano pure l'idea di una *crisi del pluralismo culturale*.

A fronte delle precedenti argomentazioni risultano interessanti le parole pronunciate da Max Horkheimer durante il discorso rivolto alle matricole dell'Anno Accademico 1952-53, presso l'Università di Francoforte. Egli propone un'attenta riflessione sul termine *Bildung* riconducendolo al concetto di «cultura» (Horkheimer, 1953: 229). "*Bildung*" – sostiene il Rettore dell'Università di Francoforte – richiama «il dar forma [*bilden*, *formen*] a un materiale naturale» (*ibid*.: 230). L'interpretazione della cultura «nel senso di *Bildung*» restituisce un processo di trasformazione «della natura informe, primitiva» (*ibid*.: *l.c*.), la quale «continua a sussistere in quanto tale» nonostante «i segni del lavoro, della comunità umana» (*ibid*.: *l.c*.). Il processo di costruzione culturale è quindi il risultato di una stratificazione di sensi e significati, laddove però è sempre possibile ricuperare un elemento naturale, originario. Conferendo una dimensione trasformativa e originaria al concetto di cultura, Horkheimer sottolinea che «quanto più una natura era formata dai bisogni della comunità umana e al tempo stesso si preservava come natura in questa forma, come il sapore del grano nel pane, l'uva nel vino, il puro istinto nell'amore, il contadino nel borghese e nel cittadino, tanto più il concetto della *Bildung* sembra realizzato nell'accezione originaria» (*ibid*.: *l.c*.). La riflessione sulla cultura come *Bildung* precisa dunque l'idea di una *permanenza originaria*, la quale potrebbe essere còlta nel segno della cifra essenziale della natura umana. Il valore originario – ossia, la dimensione autentica, naturale, umana – viene tuttavia omesso, tralasciato dal soggetto che «afferma il suo dominio su ciò che dentro e fuori di lui gli appare estraneo e minaccioso» (*ibid*.: *l.c*.).

La possibilità di attenersi ancóra alla definizione di cultura come *Bildung* appare impossibile – dirà Horkheimer a metà del 1900. «Si ha la sensazione che, né fuori né dentro, vi sia più un pezzetto di natura ancora da scoprire» (*ibid*.: 231). La formazione della cultura a partire da un autentico sentimento che colga all'un tempo originarietà e trasformazione viene elusa da un mero processo di «rielaborazione»: quanto cioè «non lascia tempo» (*ibid*.: *l.c*.) di disporsi all'ascolto della natura (umana) di ogni forma culturale. Questa non soltanto viene «assorbita, ma distrutta dalla società», «non viene protetta ma negata, non viene coltivata come qualcosa di prezioso ma utilizzata come materiale» (*ibid*.: *l.c*.): qui si coglie la condizione di crisi (nella sua accezione negativa) della cultura. Il concetto di *Bildung* «nel suo senso più letterale – sostiene dunque il filosofo – è stato privato della sua sostanza per il fatto che non vi è più nulla che non sia formato, che nell'àmbito umano non vi è più traccia di una natura non assoggettata, da formare, e che forse si tratta più di evocare questa natura, ciò che non è ancora stato ancora completamente sottomesso alla programmazione e all'autodisciplina umana, che di estendere l'ambito della formazione» (*ibid*.: *l.c*.). Ciò restituisce l'idea di un processo di *omologazione culturale*, laddove tutto è già predisposto, costruito, definito dalle necessità dell'individuo nel suo contesto sociale. «L'annientamento della natura» consiste proprio nella «sua riduzione a puro materiale» e avvia alla «crisi della cultura come *Bildung*» (*ibid*.: *l.c*.). La cultura necessita invece di essere costituita per il tramite di un continuo "dare forma", il quale sia a sua volta fondato su un autentico pensiero (plurale) rispetto alla vita dell'uomo e della natura. Infine, Horkheimer sospinge il discorso verso l'idea di una «mancanza di cultura» – che definisce con il termine «*Unbildung*» (*ibid*.: *l.c*.) –, sostanzialmente causata dall'incapacità dell'uomo di scorgere la «cultura autentica» – intesa anche come *Bildung* – in quella «falsa» (*ibid*.: 233).

La crisi sociale pertiene anche alle condizioni critiche della cultura che ha perso il suo legame con la natura plurale relativa ai mondi dell'umano. Pedagogie Comparate intende dunque cogliere tali «problemi della cultura»

(*ibid*.: *l.c*.) disponendosi anche alla comprensione di quelle culture ancora "poco" contaminate dal «ritmo» esagerato dello «sviluppo tecnico» e dalla «socializzazione totale» (*ibid*.: *l.c*.). La crisi sociale è dettata dall'uomo: colui il quale non è più in grado di pensare i fondamenti della propria cultura, quindi di sé e della sua natura. Proprio in ragione di elementi *multi-*, *inter-* e *trans-*culturali, dunque, egli ha il compito di comprendere l'*originarietà* e la *trasformatività*, nonché il *pluralismo* delle culture. Ogni cultura «è nemica del conformismo e teme l'uniformazione che la impoverisce. Tuttavia, ogni cultura per essere salvaguardata va protetta da facili "meticciamenti" che la snaturano senza arricchirla. Il terzo millennio evidenzia questa difficile condizione: ogni cultura dovrà essere salvaguardata, eppure ogni scambio culturale, ogni intreccio di civiltà, ogni interazione fra gli uomini andranno sollecitati nel rispetto delle identità e delle differenze» (Gennari, 2006: 67).

II.1.3.1. Il telos dello studio pedagogico-comparativo

I legami instaurantesi tra identità e differenza, interiorità ed esteriorità, soggettività e alterità, originarietà e trasformazione presuppongono un'idea di *cultura* intesa come l'insieme di elementi attraverso i quali è dato poter pensare il rapporto che l'essere umano instaura con il mondo, con altri soggetti e con se stesso. È infatti in ragione di quanto contraddistingue una civiltà che il genere umano ha la possibilità di disporsi alla sua stessa conoscenza. Quanto caratterizza l'uomo è anche la sua cifra culturale: ossia, l'esito della sua storia e della sua natura (cfr. *ibid*.: *l.c*.). Non si dà conoscenza sull'uomo fuori dal suo contesto sociale, così come non è dato poter pervenire alla conoscenza di una cultura se non a partire dai soggetti che la pongono in essere. Inoltre, «la vocazione sociale dell'uomo lo conduce a una interazione tra le proprie forme

culturali, che gli conferiscono *identità*, e le altre forme culturali, che non gli appartengono ma gli impongono la sfida della *differenza*» (*ibid*.: *l.c*.).

La tensione verso la comprensione di sé dell'uomo è sempre stata alimentata dal bisogno d'interpretare le culture. Ogni realtà sociale possiede una propria cultura, la cui complessità si compone di «costumi, rituali, regole, credenze, tecniche, economia, alimentazione, vestiario, abitazioni, arte, morale, diritto, abitudini, condotte private e pubbliche» (*ibid*.: *l.c*.). L'idea di cultura qui indagata, quindi, è còlta rispetto a quei «fenomeni culturali» i quali «manifestano loro entità specifiche e variegate strutturazioni» (*ibid*.: 67). La ricerca pedagogico-comparativa si dispone in tal senso all'interpretazione delle *culture pedagogiche* cogliendone le differenze e pure gli elementi che rimangono universalmente validi per l'umanità e il singolo. «Compito dell'uomo» è il volgersi verso «la cultura come innalzamento all'universalità» (Gadamer, 1960: 49), ricorderà Hans-Georg Gadamer nel suo celebre volume *Wahrheit und Methode*. Essa non è solo riconducibile a un «problema di comportamento o di azione» ma implica «un certo modo di essere che si è formato» (*ibid*.: 57). Ciò significa che l'indagine sulla cultura sottende pure l'interpretazione delle modalità con cui l'essere umano si dispone *alla* e *nella* vita. Da un punto di vista specificamente pedagogico, "il modo di essere" richiama la modalità con cui il soggetto *si pensa nella* e *pensa la* vita stessa. Quest'ultima è anche il risultato dei codici formativi, educativi e istruzionali di coloro che la abitano. Essa è la conseguenza del pensarsi e del formarsi, dell'educarsi e dell'istruirsi del genere umano. Lo studioso che vuole disporsi all'analisi della pluralità culturale presente nelle storie e nelle geografie della Terra non si arresta all'osservazione diligente o allo studio di una certa tradizione (cfr. *ibid*.: *l.c*.). Egli potrà meglio comprenderla se possiede «una sensibilità per la novità e la diversità» che tale tradizione porta con sé e, al contempo, saprà coglierne la «caratteristica generale» esplicantesi nel «mantenere aperti dei punti di vista universali per ciò che è altro e diverso» (*ibid*.: *l.c*.). La cultura «implica un senso di misura e di distacco da sé stessi» e, al contempo, «un innalzamento al di

sopra di sé verso l'universalità» (*ibid*.: *l.c*.). Il concretarsi di tale principio universale comune si dà in quel *cum* – precedentemente introdotto –, che denota sia un "essere insieme con l'altro soggetto" sia un «vedere sé stessi e i propri interessi privati con distacco», un «vedere come gli altri li vedono» (*ibid*.: 59). La peculiarità delle Pedagogie Comparate si situa proprio in quella duplice capacità di scorgere nelle realtà culturali entro cui si dimensiona la vita dell'uomo quanto le differenzia e le contraddistingue in termini di identità, ma pure quanto le fa convergere nel segno dell'umano.

Si potrebbe sostenere che le Pedagogie Comparate provvedono all'interpretazione di un problema attraverso una molteplicità di prospettive dalle quali, nondimeno, vengono ravvisati «punti di vista universali» (*ibid*.: *l.c*.) – anch'essi declinati al plurale. Questi non sono intesi come «un criterio fissato una volta per tutte» (*ibid*.: *l.c*.) ma «sono presenti solo come i punti di vista di possibili altri» (*ibid*.: *l.c*.). Così viene richiamata anche una particolare modalità del fare ricerca, determinata in ragione di quel ricercatore che si rende «uomo colto», ossia capace di procedere con una «coscienza colta» (*ibid*.: *l.c*.) nell'indagine attraverso le poliedriche morfologie della vita dell'uomo. Ciò si traduce nella consapevolezza che la cultura è anzitutto un pensiero alla base del quale viene costituendosi la vita. Non vi è «alcun *cognoscere* senza un *cogito*: non c'è conoscenza senza pensiero» (Gennari, 2006: 68). Non vi è conoscenza che non si esplichi anche in una cultura. Non vi è conoscenza sull'uomo senza l'indagine a proposito delle sue storie e geografie. Non vi è conoscenza di una cultura senza un essere umano che la pensi. Conoscere significa «ricondurre l'interno all'esterno, la coscienza al mondo, e viceversa» (*ibid*.: *l.c*.). Dunque, la riflessione pedagogico-comparativa rivolta alle culture dell'umano consiste in un'attività conoscitiva operata dall'uomo a partire dalle sue modalità interpretative, le quali derivano a loro volta da strutture formative, educative e istruzionali. Pedagogie Comparate indaga le culture dell'essere umano per coglierne le sfumature poliedriche ma anche i princìpi fondamentali sui quali si costituisce l'universalità dell'umano.

La ricerca curva ora nella *praxis* della vita, ossia nel segno del suo concretarsi entro differenti perimetri culturali. Ciò «sotto le sembianze di un viaggio: una *Wanderung* nella propria formazione, anche un viaggio nel mondo» (*ibid*.: 70).

Ⅱ.2. Culture pedagogiche comparate: identità e differenze

Ⅱ.2.1. Architettoniche conoscitive di Pedagogie Comparate

Orientato a studiare gli aspetti correlati con la formazione, l'educazione e l'istruzione dell'essere umano, il presente progetto di ricerca pone a tema il concetto di *culture* con lo scopo di meglio riconoscere le plurali declinazioni dell'esistenza. Per farlo, le Pedagogie Comparate si propongono d'indagare, tra l'altro, gli elementi denotativi e connotativi che caratterizzano i vari contesti pedagogici inseriti nell'ampio scenario mondiale, l'insieme dei posizionamenti valoriali, le eterogenee condotte sociali, le diverse mentalità presenti all'interno delle *culture pedagogiche* – oggetto di studio di tale scienza. Ciò non soltanto conduce a considerare la cultura nel suo significato più immediato – ossia, come l'insieme di usanze e tradizioni, inclinazioni e consuetudini relative a un popolo. Ma pure si coglie in essa la possibilità di conoscere ciò che concerne la *cultura dell'umano*. La specificità di ogni cultura si dà infatti attraverso l'atto del "generare", del "coltivare", del "creare" una *forma culturale* – così come Max Horkheimer aveva fatto notare durante il suo discorso tenuto nel 1952 presso la Johann-Wolfgang-Goethe-Universität. È quindi l'uomo a imprimere nella cultura il segno indelebile del suo pensiero. Essere umano e cultura saldano il loro nesso all'interno del rapporto che sussiste tra soggettività e oggettività, interiorità ed esteriorità, singolarità e collettività, dalla cui convergenza si colgono alcuni degli aspetti fondamentali e fondativi delle Pedagogie Comparate. L'uomo, dunque, genera, forma, crea cultura a partire dalle sue inclinazioni formative, educative e istruzionali. Al contempo, essa – la cultura – incide sulla formazione, sull'educazione e sull'istruzione del soggetto che la

abita. In tale circolare inter-relazione tra le due dimensioni è dato sia comprendere gli aspetti connessi con i codici pedagogici propri di una popolazione sia interpretare quell'elemento di originarietà che deriva dal pensiero dell'uomo quale «condizione prioritaria» (Gennari, 2006: 105) per il fondamento della cultura stessa. Il tutto s'inserisce poi anche a un livello macro-dimensionale, ove si riscontra l'intreccio, il dialogo e il contatto fra *culture pedagogiche* differenti.

Si potrebbe dunque sostenere che un *pluralismo del pensiero umano* venga a costituire il principale plinto fondativo alla base del quale si dispone l'impianto euristico di Pedagogie Comparate. La coniugazione al plurale di questa scienza, invero, è anzitutto restituita dagli innumerevoli *stili del pensiero* che si riverberano all'interno di ciascuna cultura. Analizzare i problemi pedagogico-comparativi significa allora esaminarli alla luce delle diverse *culture della vita* e delle differenti *cognizioni sulla vita* proposte dai soggetti. Il libero pensare dell'uomo è inoltre inteso come presupposto essenziale per ogni ricerca scientifica. È il ricercatore, con la sua visione-del-mondo, che muove la critica e il discorso di una scienza – in questo caso rivolta allo studio di culture pedagogiche. E pure le stesse realtà poste al vaglio del pedagogista comparatista risultano intrinsecamente connesse con i soggetti che ne sono coinvolti, a partire dalle loro storie personali (formative, educative e istruzionali). Ciò poiché la ricerca pedagogico-comparativa descrive qui le vicende socialmente ravvisabili all'interno di uno specifico contesto storico-geografico ma anche analizza le contingenze esistenziali riguardanti il soggetto che ivi abita. Pedagogie Comparate coglie così aspetti relativi al pensarsi e al formarsi, all'educarsi e all'istruirsi del singolo soggetto nel loro convergere entro le culture indagate a partire dalla plurivocità dell'esistenza umana.

La complessità su cui Pedagogie Comparate imposta la propria argomentazione scientifica richiede di essere compresa a partire da un insieme di criteri. L'importanza di definire alcuni parametri – ossia, termini di riferimento – del discorso è data dalla necessità di conferire rigorosità all'impianto

conoscitivo pedagogico-comparativo. Ciò anche al fine di tracciare chiari sentieri euristici che permettano d'indagare le innumerevoli culture pedagogiche e al contempo ne prevedano l'intersezione, nella costante dialettica tra *identità* e *differenze*. Riconoscere, comprendere e interpretare le innumerevoli componenti formative, educative e istruzionali afferenti alle singole realtà conduce la ricerca delle Pedagogie Comparate a un continuo dialogo tra quanto è *interno* e ciò che è *esterno* alle culture stesse. L'angolatura dell'osservazione muta costantemente poiché l'oggetto di questa scienza specifica richiede di essere vagliato, da una parte, esaminando le specificità di un particolare contesto e, dall'altra, considerando quest'ultimo nel confronto con altri. Le culture pedagogiche possono poi essere comprese a partire da una ulteriore duplice prospettiva: quella del ricercatore che osserva *esternamente* rispetto a una cultura e quella del soggetto che racconta la sua storia *internamente* a essa.

Al fine di sviluppare un'architettonica conoscitiva che dìa fondamento a una *cultura pedagogico-comparativa* e tenga conto di tutte le articolazioni euristiche fino a questo momento enucleate, intervengono – come precedentemente introdotto – le reti categoriali. Studiate specificamente per ogni contesto preso in esame, queste sono concepite con l'intento di descrivere le peculiari caratterizzazioni pedagogiche di una cultura. Tali reti possono intrecciarsi con altri impianti categoriali affinché nel confronto risultante vengano evidenziati elementi di divergenza e/o convergenza ma anche sia possibile comprendere le identità e le differenze rispetto ai canoni pedagogici con cui i soggetti si formano, si educano e culturalmente si istruiscono. La reciproca relazione che s'instaura tra il singolo e la cultura, il rapporto creantesi (soprattutto in epoca contemporanea) tra culture differenti nonché quello tra il soggetto e la collettività richiamano l'esigenza di metodologie – anch'esse declinate al plurale – della ricerca che possano accludere la molteplicità di queste interrelazioni.

Pur nel segno di una sempre differente formulazione, restituita in ragione delle realtà via via analizzate, il processo di categorizzazione pedagogico-comparativa tiene in considerazione *(a)* le *occorrenze fenomeniche*, *(b)* gli *indicatori spazio-temporali*, *(c)* i *dispositivi euristici* (cfr. Gennari, 2019: 191) propri del contesto cui è rivolta l'attenzione. Ogni cultura pedagogica è cioè intesa *(i)* a partire dalle circostanze e dalle ricorrenze presenti in essa, *(ii)* in rapporto ai luoghi (geografici) e ai tempi (storici), *(iii)* alla luce delle differenti *visioni-del-mondo*. Pedagogie Comparate può sostanziare la sua critica e il suo discorso per esempio corrispondendo ai seguenti interrogativi: quali rapporti si stabiliscono tra fattori *micro*- e *macro*-dimensionali? Può la formazione di un uomo, che si trasforma anche in relazione alle sollecitazioni del contesto in cui vive, incidere su un sistema sociale? Viceversa: come le società definite entro i loro apparati economici, politici, giuridici (fra gli altri) possono condizionare l'intimo percorso formativo di ciascuno? Le occorrenze fenomeniche – ossia le ricorrenze – di una cultura sono osservate dal punto di vista del singolo o in relazione al sentire comune? Quali possibili comparazioni emergono fra i differenti contesti geografici presi in esame? Vi sono convergenze o divergenze rispetto alle epoche storiche entro cui tali contesti si sono sviluppati? Assumendo comparativamente due culture pedagogiche aventi coordinate spazio-temporali differenti, quali idee di formazione, educazione e istruzione vengono delineandosi? Quali categorie possono essere valutate come *trait d'union* tra società diametralmente lontane fra loro? Infine, è bene ricordare che le modalità con cui ciascuno rappresenta la propria e l'altrui realtà culturale, sociale, politica, economica, ambientale, scolastica o medico-sanitaria sono il risultato di soggettivi processi formativi, educativi e istruzionali. V'è da chiedersi dunque: come viene interpretata la realtà indagata? Sulla base di quali elementi vengono trascelte alcune categorie piuttosto che altre? Perché viene individuata quella specifica rete categoriale in rapporto a quel particolare contesto? Lo studioso di Pedagogie Comparate è capace di porre in essere una riflessione meta-teorica rispetto all'analisi che propone? E poi «– *analogia entis* –, le

categorie con cui analizziamo le differenti realtà comparandole coincidono con gli stessi enti attraverso cui quelle realtà si rappresentano?» (*ibid*.: 191).

I precedenti quesiti suffragano la ricerca pedagogico-comparativa determinandone i codici euristici e gli stili discorsivi, aprendo al dialogo tra le culture e alla possibilità di decostruire nonché ricostruire spazi conoscitivi intorno all'umano e all'esistenza dell'uomo nel mondo. Ciascuno dei precedenti criteri s'interseca con l'altro orientando i nuclei tematico-problematici della ricerca pedagogico-comparativa secondo un incedere erotematico. Il risultato della comparazione è allora un insieme di fattori via via differenti, giacché profondamente diverse sono le architettoniche sociali entro le quali il soggetto vive. Ciascun contesto necessita di essere còlto alla luce di specifici scenari, descritti e rappresentati – come detto – dalle categorie pedagogico-comparative. Eppure, compiere una tale analisi significa pure osservare l'intersezione tra le culture pedagogiche prese in esame. Ciò poiché – come detto – le stesse realtà sono interpretate dallo sguardo esterno di chi conduce la ricerca e ne delimita le aree di interesse, ma al contempo s'intersecano con la formazione, l'educazione e l'istruzione culturale di colui che viene interpellato, a sua volta interprete di quella cultura all'interno della quale vive.

Le modalità con cui si predispone lo studio relativo alle culture pedagogiche può concretarsi attraverso *(a)* la lettura di un saggio steso da un ricercatore o da un esploratore, *(b)* la visione di un documentario registrato da storici, etnologi o antropologi, *(c)* l'intervista realizzata insieme con il soggetto abitante uno dei contesti che si vogliono esaminare, *(d)* un viaggio intrapreso dal pedagogista ai fini dello studio comparativo. Le categorie trascelte possono riguardare uno spazio geografico e un tempo storico oppure l'intima cifra formativa relativa a colui o a colei che racconta la storia della propria vita. In ragione del punto di vista, Pedagogie Comparate si muove su livelli euristici sempre differenti, che tuttavia non mancano d'interconnettersi costantemente. Viene allora delineandosi un «complicato sistema» – direbbe Lévi Strauss – nel quale «piani sovrapposti si distinguono» (1955: 290) e nuovamente s'incrociano

donando alla ricerca una *polmonarità gnoseologica* che prepara sempre nuove questioni e linee d'indagine. Entro il sistema di saperi qual è quello della Pedagogia Generale, le Pedagogie Comparate si strutturano quale *laboratorio* di idee, significati, interpretazioni, correlazioni.

Sarebbe lecito sostenere che la cifra plurale su cui si struttura tale scienza pedagogica si coglie anzitutto alla luce della *natura umana*. Ciò nella consapevolezza che l'essere umano – e la cultura da lui generata come intreccio di molteplici visioni-del-mondo – è sempre il risultato di qualcosa di più complesso rispetto ai ruoli che gli assegnano le storie, anch'esse esito di soggettive interpretazioni.

II.2.1.1. La cultura pedagogica dei Tupi Kawahib

Si è nell'area geografica dell'odierno stato federato della Rondônia, situato nel cuore del Brasile, là dove si estende in tutta la sua densità (cfr. Lévi-Strauss, 1955: 289) la foresta amazzonica. Il tentativo dell'uomo di addentrarvisi è reso impraticabile per via degli alti alberi e delle piante d'ogni specie che si affrettano a «ricoprire le tracce del suo passaggio» (*ibid*.: *l.c*.). Con un «orizzonte ristretto», la foresta «racchiude un universo» (*ibid*.: *l.c*.) che isola dal resto della società umana attraverso il fitto rincorrersi di erbe, fiori, funghi, insetti e altri animali. Vi si accede, dunque, soltanto «con pazienza e umiltà» (*ibid*.: *l.c*.), nella consapevolezza che lì si è ospiti della natura. Occorrono infatti poche «decine di metri (…) per abolire il mondo esteriore» (*ibid*.: *l.c*.) e il contesto civilizzato. «L'udito e l'odorato, i sensi più vicini all'anima», trovano in questi luoghi «la loro soddisfazione» (*ibid*.: *l.c*.); i «beni» del «silenzio», della «freschezza umida» e della «pace» naturali – creduti ormai inesistenti – ripropongono all'uomo la possibilità di disporsi alla scoperta della «più valida natura» (*ibid*.: *l.c*.) della quale la civiltà moderna lo ha privato.

È il 1934 quando al ventiseienne Claude Lévi-Strauss viene affidata la cattedra di Sociologia all'Università di São Paulo. Da sùbito affascinato dagli indigeni del posto e spinto dalla sua «curiosità etnologica» (*ibid*.: 95), l'antropologo organizza spedizioni vòlte a conoscere e comprendere le tribù autoctone nei loro villaggi dell'entroterra sud-americano. La «missione universitaria francese in Brasile» (*ibid*.: 17) permette allo studioso di mettersi in contatto con culture diverse rispetto alla propria. Grazie a tali incontri egli assiste al passaggio tra la «fine di una civiltà» e il «principio di un'altra» (*ibid*.: 16) – scriverà nel suo *Tristi Tropici* pubblicato a metà degli Anni Cinquanta del Novecento, a distanza di circa due decenni dal suo viaggio in Brasile. Come poco sopra ricordato, l'anno in cui vi giunge è il 1934. In questo tempo esistono comunità indiane non ancóra contaminate da «quel mostruoso e incomprensibile cataclisma che fu, per una tanto larga scala e innocente frazione dell'umanità, lo sviluppo della civiltà occidentale» (*ibid*.: 276). Durante le sue spedizioni, Lévi-Strauss incontra le tribù dei Caduvei, dei Bororo, dei Nambikwara, ne studia gli usi e i costumi, si adatta alle loro tradizioni nel segno di una rispettosa sensibilità umana. Invero, lo scopo dell'antropologo – fa notare l'autore – non consiste in un mero classificare o catalogare le differenze culturali entro rigidi schemi prestabiliti. Egli non è interessato a occupare le vetrine della sua società europea con libri di viaggio (cfr. *ibid*.: 11), né ad «affollare una sala di ascoltatori, a cui le cose più ovvie e banali sembreranno tramutarsi miracolosamente in rivelazioni» (*ibid*.: 12). In questo senso – continua l'autore –, il pubblico occidentale risulta sempre meno sollecitato «nel suo spirito critico» giacché richiede soltanto l'efficace effetto degli scatti fotografici (cfr. *ibid*.: 11). L'intento di Lévi-Strauss è dunque opposto rispetto al semplice resoconto relativo all'«inventario delle casse trasportate», alle «malefatte del cagnolino di bordo» e agli «slavati frammenti di informazioni che da secoli si trascinano in tutti i manuali» (*ibid*.: 12). Ciò restituirebbe «una dose poco comune di impudenza, per quanto in giusto rapporto con l'ingenuità e l'ignoranza dei consumatori» (*ibid*.: *l.c.*). La «scoperta originale» (*ibid*.: *l.c.*), che

richiede esploratori competenti, invece, consiste per lui nel rivelare, «dopo uno studio prolungato, fatti rimasti ignoti» (*ibid*.: *l.c*.) concernenti la cultura umana.

Secondo Lévi-Strauss, dunque, la società occidentale ha annientato (cfr. *ibid*.: 276) le civiltà indigene con incurante prepotenza. Tuttavia, la tribù dei Tupi Kawahib presso il Rio Machado le resiste, ancóra selvaggia (cfr. *ibid*.: *l.c*.), instaurando con la natura della foresta un rapporto indissolubile e inviolabile. La «sovrabbondanza» di flora e fauna testimonia infatti che, nei luoghi abitati dai Tupi, l'uomo d'Occidente è stato «impotente a turbare l'ordine naturale» (*ibid*.: 279). Il vivo «paesaggio verticale» della foresta, dove il fitto «muro» di alberi lascia intravedere soltanto una «stretta striscia di cielo percorsa dal sole», pone l'etnologo entro un «nuovo mondo planetario» (*ibid*.: 290). Da osservatore esterno si addentra nella foresta mutando lo sguardo di ricercatore. Sicché, «dal di fuori» essa «sembra un ammasso di ribollimenti solidificati, un cumulo verticale di rigonfiamenti verdi; si direbbe che un disordine patologico abbia ovunque afflitto il paesaggio fluviale» (*ibid*.: *l.c*.). Ma nel momento in cui «si rompe l'involucro e si penetra al di dentro, tutto cambia; vista dall'interno questa massa confusa diventa un universo monumentale» (*ibid*.: *l.c*.). Tale è il contesto in cui vive la tribù dei Tupi Kawahib.

Il «villaggio isolato» dei Tupi consta di quattro case quadrate «con tetti a due spioventi» (*ibid*.: 296) all'interno delle quali si scorgono le «amache di cotone annodato» (*ibid*.: 295). Esse ospitano sedici persone: «sei donne, sette uomini, di cui un adolescente, e tre bambini dell'apparente età di uno, due e tre anni» (*ibid*.: 293). Si tratta di uno dei più piccoli gruppi «che siano riusciti, durante almeno tredici anni (…), a sussistere pur restando tagliati da qualsiasi contatto col mondo esteriore» (*ibid*.: *l.c*.). Nonostante le complicate condizioni di vita, entro tale comunità vivono pure «due paralitici delle membra inferiori» (*ibid*.: *l.c*.) che riescono tuttavia «a spostarsi nella foresta» e «compiere lunghi percorsi con un'apparente facilità» (*ibid*.: 294). La vita nell'accampamento è contrassegnata dall'attività agricola. Nelle zone limitrofe alle case sono infatti organizzati i «giardini» dove si coltivano arachidi, fagioli, diverse piante

aromatiche, patate e manioca. I semi di mais sono accumulati «in piccoli mucchi» per essere scaldati su «una placca di terracotta finché scoppiano come il *pop-corn* di cui ricordano il sapore» (*ibid*.: *l.c*.). In sostituzione al tabacco – né coltivato né consumato –, viene preparata quotidianamente una bevanda chiamata *cahouin* (*kaui* in lingua tupi) consistente in un liquido cucinato all'interno di «marmitte, alte quanto un uomo» (*ibid*.: *l.c*.), e poi mescolato con del granturco rosso. A ciò è aggiunta «un'abbondante quantità di saliva – offerta dalle giovani vergini della tribù – per provocarne la fermentazione» (*ibid*.: *l.c*.). Si utilizzano «recipienti di zucca; mortai e pestelli di legno; grattugie per la manioca in legno incrostato di spine; setacci di vimini; bulini di dente di roditore; fusi; qualche arco» (*ibid*.: 297). Non mancano le canne da pesca e alcuni strumenti musicali: «flauti di Pan a tredici canne e pifferi a quattro buchi» (*ibid*.: *l.c*.). La descrizione di Lévi-Strauss prosegue con riferimenti ai costumi. Le donne, perlopiù nude, sono coperte sui fianchi soltanto da una «guaina di cotone, già tinta di rosso con l''urucu' – pianta delle zone tropicali nel sud-America – e diventata rossastra con l'uso» (*ibid*.: 293). Portano delle «fascette serrate ai polsi e alle caviglie» nonché alcune «collane di denti di tapiro o di placchette di osso di capriolo» (*ibid*.: 297). Il loro viso è «tatuato col succo blu-nero del *genipa*: sulle guance una spessa linea obliqua dal lobo dell'orecchio alla commessura delle labbra, segnate da quattro piccoli tratti verticali, e sul mento quattro linee verticali sovrapposte, ognuna delle quali con un disegno a frangia sotto» (*ibid*.: *l.c*.). I capelli sono «acconciati con un fermaglio o pettine di bastoncini di legno tenuti insieme con del filo di cotone» (*ibid*.: *l.c*.). Gli uomini, invece, portano un «unico abbigliamento» consistente in un «coprisesso conico» confezionato con «due parti di una foglia fresca di *pacova* (…) private della nervatura centrale e sbarazzate del bordo esteriore coriaceo» (*ibid*.: *l.c*.).

L'«organizzazione sociale» (*ibid*.: 301) dei Tupi Kawahib segue una logica gerarchica poiché il capo della comunità è colui che detiene il completo «comando della tribù» (*ibid*.: *l.c*.). A lui è assegnata ogni decisione relativa alla

vita del villaggio e dei suoi abitanti. Al capo del villaggio fanno seguito le numerose mogli, sulle quali egli esercita una sorta di «monopolio» dal momento che tutte le donne – in età fertile – presenti nel gruppo possono essere considerate «sue spose» (*ibid*.: *l.c*.). Alcune di loro sono legate da un diretto legame di parentela – per esempio quello tra madre e figlia – giacché è norma sociale che il capo possieda «tante donne quante gli è materialmente possibile» (*ibid*.: *l.c*.). La prima moglie è anche la più anziana e ha il compito di «assistere suo marito più direttamente delle altre» (*ibid*.: *l.c*.): lo accompagna negli spostamenti, accoglie con lui gli ospiti, gestisce la casata e conserva i doni ricevuti (cfr. *ibid*.: *l.c*.). Le altre spose, invece, attendono alle «faccende domestiche» (*ibid*.: *l.c*.). Il «privilegio poligamo» (*ibid*.: 302) di cui dispone il capo permette di comprendere le dinamiche familiari di questo gruppo etnico, anche in relazione ai rapporti sessuali praticati. L'elevato numero di mogli è infatti correlato al suo «appetito sessuale» (*ibid*.: 301), descritto da Lévi-Strauss come una «condotta anormale (…) al di sopra dell'ordinario»: almeno tre volte al giorno si apparta con una delle sue spose.

Le donne vengono "scambiate" o "condivise" fra i capi delle varie tribù. Sin dall'età della fanciullezza, le bambine sono destinate all'uno o all'altro uomo nella speranza che possano "donare prole" ampliando il numero dei membri della comunità. Così, per esempio, una ragazza incinta, seppur invalida, può essere ceduta in cambio di una giovane di otto anni; una bimba di due anni può diventare motivo di contesa tra due «capi tupinamba» (*ibid*.: *l.c*.). Colui al quale quest'ultima viene "assegnata" rappresenta per lei diverse figure. L'affetto mostrato nei suoi confronti proviene contemporaneamente *(a)* da «sogni erotici rivolti all'avvenire», *(b)* da «un sentimento molto paterno» di responsabilità, *(c)* dal «cameratismo affettuoso d'un fratello maggiore per una sorellina che gli fosse nata tardi» (*ibid*.: *l.c*.). Presso i Tupi è consuetudine offrire «in prestito» (*ibid*.: 302) le donne ad altri uomini. Tale «liberalismo» è previsto anche per gli stranieri, nei confronti dei quali è mostrata una certa «generosità» intesa come un generale «dovere di ospitalità» (*ibid*.: *l.c*.). L'«ineguaglianza» sociale tra

uomini e donne è poi restituita dalla pratica del «levirato» (*ibid*.: *l.c*.): in quanto «eredità», la vedova viene presa in sposa dal fratello del defunto capo tribù. La «poliandria» (*ibid*.: *l.c*.) è usata, invece, nel caso in cui una delle mogli sia "resa disponibile" a dare «nutrimento» (*ibid*.: *l.c*.) sessuale al/ai cognato/i. Così, la vita familiare dei «tupinamba» (*ibid*.: *l.c*.) si struttura su pratiche poligamiche e poliandriche.

L'educazione dei bambini è strettamente connessa con la dimensione naturale. Ne è esempio il fatto che i neonati sono «allevati in comune, passando indifferentemente da un seno all'altro» (Lévi-Strauss: 302). Dal punto di vista sociale, le femmine crescono per soddisfare le necessità del capo tribù e della famiglia, i maschi sono orientati a intraprendere vari ruoli: capo, guardia del corpo, gregario. Ogni età della vita è contrassegnata da un nome. Passando dall'infanzia all'adolescenza, dall'età adulta a quella senile, gli indigeni acquisiscono numerosi appellativi che «offrono un interesse considerevole» rispetto alla cifra culturale dei Tupi Kawahib. Ciascuna famiglia utilizza nomi originati dalla radice di uno stesso sostantivo relativo a un elemento animale o vegetale. Così, per esempio, esistono i «clan *maialat* (del cinghiale)», «*paranavat* (del fiume)», «*takwatip* (del bambù)» (*ibid*.: *l.c*.). Ciò suggerisce come la formazione e l'educazione dell'essere umano entro queste tribù siano intrinsecamente connesse con la natura. Quest'ultima rivela il fondamento della loro cultura e rappresenta quanto più s'intesse con l'intima essenza formativa di ciascuno: si vive *con* e *nella* natura simbioticamente. Il tempo dell'esistenza corre parallelamente a essa. Nella natura i Tupi Kawahib sopravvivono, insieme alla loro ancestrale cultura, anche quando le avverse circostanze metereologiche ne complicano l'esistenza. Vi è quindi un equilibrio vitale che immette uomo e natura nel medesimo circolo virtuoso, sostanziato dall'intreccio incessante di una sfera con l'altra e ancóra inalterato dall'utilizzo delle moderne macchine industriali o tecnologiche. La *natura* è per i Tupi Kawahib «ordine originario, universo della realtà oggettiva, sostanza infinita, uno e tutto, fenomeno conoscibile, manifestazione dell'essere, creato, legge generale e

immutabile che governa la presenza dell'uomo nel mondo» (Gennari, 2006: 201). Non sussiste alcuna «egemonia sulla natura» (*ibid*.: *l.c*.). Piuttosto, il rispetto che i Tupi mostrano nei confronti di quest'ultima è pari a quello di un mondo considerato come sacro.

Soggiunge Lévi-Strauss: «così trascorrevo i giorni, raccogliendo le briciole di una cultura che aveva affascinato l'Europa e che sulla riva destra dell'alto Machado stava forse per sparire» (*ibid*.: 305). Quella presso i Tupi si rivela essere, per l'antropologo, un'esperienza «melanconica» riguardante una «cultura morente» (*ibid*.: *l.c*.). Non esisteranno più nel prossimo futuro – ricorda l'autore dei *Tristi Tropici* – i nomi con cui gli indigeni sono soliti chiamarsi. Nessun *Taperahi* – «uccello dalle piume bianche e nere» – o *Kunhatsin* – «donna bianca, o dalla pelle chiara» –, né *Potien* – «granchi d'acqua dolce» – o *Wirakaru* – «piccolo parassita dell'uomo» (*ibid*.: *l.c*.). Il gruppo dei Tupi Kawahib, un tempo composto da «migliaia di sudditi» che si raggruppavano sotto il loro capo *Arbaitara*, è dunque destinato a scomparire. Per Lévi-Strauss, essi costituiscono una specie di «specchio» (*ibid*.: 282). Si può «toccarli» senza «comprenderli» pienamente, giacché non si conoscono integralmente «la loro lingua» e «le loro credenze» (*ibid*.: *l.c*.). E ancóra l'autore si domanda in quale modo questa tribù può essere compresa dal mondo occidentale: in quanto cultura da preservare o come popolo da educare, civilizzare, istruire secondo i canoni della modernità?

Grazie alla permanenza presso il villaggio posto nel cuore della foresta tropicale e attraverso il contatto con un popolo dalle usanze diametralmente lontane, Lévi-Strauss pare sostenere che sia possibile ri-conoscere qualcosa di inedito sia riguardo alla formazione intima dell'essere umano che-si-è sia in relazione alla propria visione-del-mondo. Finanche ci si può avvedere dei plurali significati assunti dagli *stili di vita* dell'uomo, senza tuttavia considerarli nell'antinomica relazione che sussiste tra inferiorità e superiorità.

All'antropologo spetta dunque il compito di descrivere le realtà culturali che incontra. Ma ciò consiste – secondo Lévi-Strauss – soltanto in una mera

«osservazione superficiale» (*ibid*.: *l.c*.). Sarebbero stati necessari «mesi di studio» per poter comprendere le reali peculiarità di una cultura, le sue identità e le sue differenze rispetto ad altre. Soggiunge ancóra l'autore: «non era forse colpa mia e della mia professione ritenere che gli uomini differiscano fra loro? Che alcuni meritino più interesse e più attenzione perché il colore della loro pelle e i loro costumi ci stupiscono» (*ibid*.: *l.c*.)? Si tratta della sensibilità attraverso cui l'esploratore europeo trasforma il proprio punto di vista. Quando si è coinvolti nella quotidianità della vita di queste culture, «ogni stranezza» (*ibid*.: *l.c*.) a esse precedentemente attribuita scompare, poiché la normalità cui si era soliti nella società civilizzata muta in un'altra. «Parli dunque questa terra (…) attraverso gli incanti» e la «formula della sua verginità» (*ibid*.: *l.c*.). Produca un «turbamento» (*ibid*.: *l.c*.) affinché possa restituire una diversa *Weltanschauung*; un ripensamento della *cultura dell'umano*.

Il viaggio dell'etnologo si conclude, presso gli indigeni dei Tupi, con quella che potrebbe essere definita dalla civiltà occidentale una «scena teatrale, o meglio ancora un'operetta, con misto di canto e di testo parlato» (*ibid*.: 305). Durante l'ultima notte trascorsa nell'accampamento dei Tupi Kawahib, il capo *Taperahi* intona un motivo "a più voci". Lui solo impersona «una dozzina di ruoli», ma ciascuno si può «distinguere per il tono di voce speciale, penetrante, in falsetto, gutturale, da bordone» (*ibid*.: *l.c*.). Simile a un canto gregoriano, la narrazione vede protagonisti un eroe nelle sembianze di un uccello che comunica con altri animali. I personaggi sono tartarughe, falchi, formichieri, leopardi. Ciascuno è interpretato attraverso la voce – dai toni e dai timbri sempre differenti – del capo tribù, al quale tutti i "sudditi" prestano un accurato ascolto. Attraverso il suo canto – che è profezia per gli astanti – *Taperahi* procede verso una progressiva «perdita di coscienza» (*ibid*.: *l.c*.) – soggiunge l'autore. Quasi come se fosse «soggetto a *trance*» (*ibid*.: 301), occorre «tenerlo e controllarlo per impedirgli di abbandonarsi ad atti omicidi» (*ibid*.: *l.c*.).

Il «dono profetico» (*ibid*.: *l.c*.) conferito al capo dei Tupi Kawahib è ormai privato del suo autentico valore, essendo questo stato svalutato dalle possibilità

del processo di civilizzazione. La storia dei Tupi si mescola, nella prima metà del 1900, con quella di altre culture. La tradizione indigena tramonta insieme alle «concezioni della vita, della natura e dell'uomo che coniugano quanto è *vitale* per l'uomo a ciò che per lui è *naturale*» (Gennari, 2006: 202). A discapito del naturale subentra tutto l'artificiale delle tradizioni moderne. Violenze interne e epidemie d'influenza (cfr. Lévi-Strauss, 1955: 284) costringono i pochi Tupi superstiti a migrare per stanziarsi in zone maggiormente civilizzate del Paese, là dove avviene il contatto «con la popolazione neobrasiliana del luogo» (*ibid*.: *l.c*.). Lentamente svanisce la cultura di un'antica tribù. Nelle zone un tempo abitate dai Tupi Kawahib oggi sorgono alcuni centri industriali, vi sono abitazioni cementificate e strade che connettono i vari paesi della regione. Sul Rio Machado la sacra foresta è stata sostituita da supermercati, scuole, alberghi, ristoranti e bar. All'incanto di quel «paesaggio» naturale, che invita Lévi-Strauss a una «specie di dialogo» (*ibid*.: 288) col proprio mondo interiore, subentra la modernità con la sua logica di mercato e del guadagno. Il necessario per la sussistenza si tramuta in mezzo per il commercio, tramite il quale è continuo lo scambio fra le società di tutto il mondo. *Interno* ed *esterno* s'intrecciano contaminandosi a vicenda. Le conseguenze sono sia positive sia negative. Ma ciò – come sempre – dipende dal punto di vista di chi osserva la questione.

Vi sono tuttavia alcune culture indigene che resistono in varie zone dell'America del Sud. In epoca contemporanea, sopravvivono gli Awá, i Guarani – anch'essi storicamente vittime di un violento colonialismo spagnolo e portoghese –, i Kawahiva e gli Yanomami del Brasile, gli Ayoreo del Paraguay e alcune altre piccole tribù (Isconahua, Matsigenka, Matsés, Mashco-Piro, Mastanahua, Murunahua, Nanti, Sapanawa, Nahua) abitanti nell'area di confine tra Perù, Bolivia e Brasile. Benché continuamente minacciate dal processo di civilizzazione, tali culture – insieme a quella dei Tupi Kawahib – potrebbero essere indagate dalle Pedagogie Comparate nel segno di una ricerca tesa verso un elemento di *originarietà*, categoria centrale per il discorso pedagogico

avente il fine ultimo di ricuperare quella inscindibile correlazione sussistente tra essere umano e natura.

II.2.1.2. Archeologie formative nel mormonismo dell'Idaho

Attraverso il volume intitolato *Educated* è ora presa in esame la storia formativa e de-formativa, educativa e dis-educativa, istruzionale e de-istruzionale dell'autrice statunitense Tara Westover. Si tratta di un'autobiografia pubblicata nel 2018, all'interno delle cui pagine sono ricostruite le vicende familiari dell'autrice. In particolare, vengono qui considerate le esperienze depedagogizzanti che segnano indelebilmente la sua infanzia. Ciò che s'intende qui analizzare riguarda l'intreccio instaurantesi tra le inclinazioni culturali proprie di una famiglia mormona e quelle connesse con il singolo che entro tale specifica cultura (e tramite essa) si forma, si educa e si istruisce.

Tara Westover cresce all'interno di una famiglia mormona nello Stato dell'Idaho, situato nella parte nord-occidentale degli Stati Uniti d'America. Dai diari segreti che tiene sin da bambina si evince la delicata e problematica relazione dis-educativa instaurata col padre, la cui missione religiosa sovrasta e orienta ogni aspetto della vita familiare. Tale missione pare infatti riconducibile a una disposizione fanatica alla religione piuttosto che a un'autentica fede. Quella paterna è un'ossessione relata all'esaltazione della dottrina mormona, manifestata anche attraverso l'imposizione di regole severe e inflessibili alle quali l'intero nucleo familiare deve attenersi. Il dogmatismo religioso è palesato poi anche alla luce della totale diffidenza mostrata verso le istituzioni statali, giacché all'autrice e ai suoi fratelli è negata la possibilità di ottenere certificati di nascita ufficiali, di andare all'ospedale per ricevere le cure opportune, di possedere un libretto sanitario e frequentare la scuola. Medici e dottori sono considerati come degli «Illuminati» (Westover, 2018: 52) aventi lo scopo di assoggettare il maggior numero di persone alla volontà dominante dello Stato

anziché quello di curare i malati. Secondo il Signor Westover, chiunque accetti di sottoporsi all'assistenza della sanità pubblica compie un atto di tradimento divino diventando un infedele (cfr. *ibid*.: 52). Le uniche soluzioni curative previste dalla famiglia mormona sono perciò quelle omeopatiche utilizzate dalla madre: una «levatrice» che guadagna «circa cinquecento dollari» (*ibid*.: 35) per coadiuvare le gestanti durante il parto organizzato presso le abitazioni private. Il «rimedio omeopatico» (*ibid*.: 89) viene impiegato per qualsiasi tipo di ferita, anche per le lacerazioni più gravi provocate dai vecchi rottami arrugginiti. Le cure ospedaliere sono severamente vietate quando Tara e i suoi fratelli si feriscono durante le ore di lavoro (minorile) imposte dal padre, dal quale sono ingaggiati con lo scopo di «raccattare rottami e costruire stalle e fienili» (*ibid*.: 35). Per far fronte ai numerosi incidenti presso quel luogo totalmente sprovvisto di attrezzature per la sicurezza, l'unico altro rimedio plausibile – secondo la mentalità dei Westover – è quello di porsi «nelle mani di Dio» (*ibid*.: 59). Dinanzi a tali convinzioni, l'autrice sostiene che la fede religiosa della sua famiglia non può essere intesa se non alla luce di dimensioni paranoiche e relative a una forte inclinazione fondamentalista (cfr. *ibid*.: *l.c*.) che rimette a una bizzarra volontà divina.

Tara Westover inizia a lavorare per il padre a dieci anni, benché ciò collida con la possibilità di studiare presso la scuola pubblica. Una discutibile istruzione le viene impartita in casa dalla madre. La sua propensione allo studio è tuttavia decisiva. Questo le permetterà di seguire l'esempio di uno dei fratelli maggiori, il quale decide di allontanarsi da quel patologico nucleo familiare che gli provoca la balbuzie e lo mortifica ogni qualvolta manifesti la sua intenzione di voler intraprendere gli studi presso gli istituti scolastici statali. Il «seme della curiosità era piantato – sostiene Westover in riferimento alla possibilità di frequentare la scuola e imparare a conoscere il mondo esterno alla famiglia –: ora aveva solo bisogno di tempo e noia per crescere» (*ibid*.: *l.c*.). Mentre lavora con rame, radiatori e acciaio si ritrova a «fantasticare» sulla scuola; il suo «interesse» aumenta col «passare delle ore mortali» (*ibid*.: *l.c*.) trascorse

nell'officina paterna. Sceglie quindi di iscriversi al *college*. Inizia a studiare i vecchi e pochi libri conservati nella casa dei genitori, distratta da quel padre che «s'inventava» ogni tipo di lavoro pur di non farla studiare. «Ripensandoci – continua l'autrice –, credo sia stata *questa* la mia educazione, quella che avrebbe contato qualcosa: le ore che passai seduta a una scrivania presa in prestito, cercando di analizzare piccoli frammenti di dottrina mormona e di imitare un fratello che mi aveva abbandonato. Fu così che acquisii una dote fondamentale: la pazienza di studiare cose che non riuscivo ancora a capire» (*ibid*.: 84).

Entro il contesto familiare, l'autrice subisce violenze, soprusi e maltrattamenti da parte di un secondo fratello maggiore (la cui formazione intima risulta evidentemente *sfondata* a causa dei chiari condizionamenti diseducativi del padre). Dal racconto di questi episodi si desume l'umiliazione con la quale Tara Westover trascorre gli anni della sua fanciullezza. Viene spesso immobilizzata con aggressività dal giovane parente, la cui rabbia inconsapevole lo porta persino a spezzarle un polso, a trascinarla in mezzo alla strada mezza nuda e a tenerle la testa dentro il gabinetto per farle chiedere scusa rispetto a qualcosa che non aveva voluto fare. A tutto ciò Tara reagisce talvolta con il silenzio, talora con risate isteriche che esprimono il suo profondo dolore. La drammatica condizione in cui si trova è poi aggravata dalle misere credenze del padre in relazione ai cosiddetti «Giorni dell'Abominio» (*ibid*.: 108). Tutta la famiglia – racconta Westover – «bolliva e sbucciava pesche, denocciolava albicocche e riduceva mele in composta. Tutto era cotto a pressione, sigillato, etichettato e immagazzinato in un deposito sotterraneo che il papà aveva scavato nel campo» (*ibid*.: 109). Ciò in ragione dell'«YK2»: secondo il padre, il 1 gennaio del 2000 «i computer di tutto il mondo sarebbero andati in tilt. Non ci sarebbe stata più corrente elettrica né telefoni. Tutto sarebbe sprofondato nel caos e questo avrebbe inaugurato il Secondo Avvento di Cristo» (*ibid*.: 108). Sulla base di tale grottesca superstizione, l'intera famiglia

provvede a fare scorte di cibo e benzina in vista del primo giorno del nuovo millennio.

La sensazione di Tara Westover è dunque quella di vivere «in un altro mondo», diverso e suddiviso tra un «*loro*» e un «*noi*» (*ibid*.: 109). Da un lato, vi sono il Dio e la Chiesa degli altri credenti; dall'altro, v'è il «Dio diverso» (*ibid*.: 189) venerato dal padre. La prospettiva oppositiva con la quale Tara viene (dis)educata a interpretare la realtà conduce al pensiero di un «divario (…) incolmabile» tra la verità della sua famiglia e quella degli altri, considerati meri «infedeli» (*ibid*.: 190). «Loro *credevano* nell'umiltà, noi la praticavamo. Loro *credevano* nella forza guaritrice di Dio, noi ci affidavamo alle mani di Dio. Loro *credevano* che bisognasse prepararsi al Secondo Avvento, noi ci preparavamo davvero» (*ibid*.: *l.c*.), scrive nelle pagine del suo libro ricordando i pensieri della fanciullezza. La frequentazione di un mondo "altro" – ossia, esterno al contesto familiare –, tuttavia, le fa comprendere come tali divergenze non siano dettate dal fatto che via sia una «fede *inferiore*» (*ibid*.: 190) o *superiore*. L'autrice, al contrario, accetta positivamente la pluralità con cui tale mondo le si presenta dinanzi, maturando via via una maggiore consapevolezza, anche rispetto a se stessa. Della sua intimità formativa coglie «qualcosa». Scrive: «c'era qualcosa dentro di me, qualcosa che avevano anche i profeti e che non era né maschio né femmina, né vecchio né giovane. Una specie di valore intrinseco e incrollabile» (*ibid*.: 145). E ancóra afferma: «quello che capii allora era che potevo fare affidamento su me stessa» (*ibid*.: *l.c*.). In queste pagine di diario Tara Westover manifesta una presa di coscienza riguardo alla stenìa formativa del suo pensiero e alla capacità di costruire una cognizione critica rispetto alla realtà circostante. La «consapevolezza» di un malessere esistentivo ed esistenziale si rende sempre più chiara, come un «istinto all'opera» (*ibid*.: 103) nella sua formazione interiore. Ciò è anzitutto dovuto al percorso di studi, intrapreso fuori da quel contesto familiare che l'aveva resa fragile e insicura. Anche grazie a quel fratello maggiore che aveva abbandonato la famiglia per dedicarsi agli studi, a sedici anni Tara decide infatti d'iscriversi alla *Brigham*

Young University, nello Utah. Inizia a lavorare per rendersi economicamente indipendente da quel padre che l'aveva costretta a rimanere entro un mondo chiuso, ignaro degli accadimenti esterni. Invero, non conosce il significato e gli accaduti dell'Olocausto; non ha nessuna cognizione circa la caduta delle Torri Gemelle.

Le difficoltà incontrate da Westover presso l'università sono molteplici. Le lezioni frequentate le risultano «incomprensibili» (*ibid*.: 192); le coinquiline con le quali condivide l'appartamento al *campus* la considerano in un primo momento "strana"; i libri da studiare sono per lei soltanto testi da sfogliare per guardarne le immagini. «Non so perché non mi abbiano fatto studiare da bambina» (*ibid*.: 194), scrive nelle sue pagine di diario. Durante la sospensione estiva delle lezioni torna spesso presso Buck Peak – dove si trova l'abitazione della famiglia – per aiutare il padre e i fratelli nell'attività lavorativa. Ritornare in quella casa comporta tuttavia il riaffiorare di malesseri, inquietudini e ricordi dolorosi. I soprannomi utilizzati per umiliarla – racconta – la costringono a una vecchia idea di se stessa (cfr. *ibid*.: 212). Annota: «non avevo la capacità di linguaggio che ho adesso. Ma capii una cosa: che se mi avevano chiamato Negra un miliardo di volte e avevo riso, adesso non potevo più ridere» (*ibid*.: 213). Il processo di culturalizzazione delle esperienze e di costruzione delle conoscenze conduce l'autrice a manifestare, da un lato, il totale rifiuto verso la famiglia e, dall'altro, il disagio prodotto dalla frequentazione di un mondo diverso. I suoi compagni universitari le attribuiscono un «atteggiamento autodistruttivo» (*ibid*.: 217): risultato di un'esistenza vissuta in spazi contraddistinti da ignoranza e mancanza di libertà. I numerosi «esaurimenti nervosi» (*ibid*.: 348), l'emicrania, i forti dolori allo stomaco, gli attacchi di panico, gli incubi e il sonnambulismo – che la porta a insultare i suoi familiari in mezzo alla strada durante le ore notturne – sono il frutto di un profondo malessere insito nelle *archeologie formative* della sua storia personale. Lo si comprende pure dalle pagine di diario quando scrive: «quello che contava davvero per me non erano l'amore o l'amicizia, ma le menzogne che sapevo raccontarmi» (*ibid*.:

222). Mortificata e avvilita per anni dal padre e dal fratello (anch'egli vittima di una famiglia irresponsabile e totalmente diseducante), poco difesa da una madre intenta a decifrare con il tocco di due dita un corpo malato, Tara dice a se stessa di essere una ragazza immeritevole. Nell'altrui sguardo scorge le seguenti parole: «*Tu sei così. Hai fatto finta di essere qualcun altro. Qualcuno di migliore. Ma sei così*» (*ibid*.: 226). Il "così" cui fa riferimento richiama la sensazione di disagio nei confronti di se stessa, che prova insieme a un forte senso di colpa: «è confortante pensare che l'errore sia mio, perché questo significa che posso controllarlo» (*ibid*.: 228). Una «semiconsapevolezza» lavora tuttavia «dentro» la sua formazione come «una specie di ossessione» (*ibid*.: 229). Ammette la sua «debolezza», la sua «impotenza» (*ibid*.: *l.c*.) dinanzi a quelle figure familiari che non avrebbero mai compreso qualcosa di diverso rispetto alla mentalità chiusa nella quale risultavano ingabbiati. Si rende cosciente della sua «fragilità» (*ibid*.: *l.c*.) ma pure percepisce che in tale fragilità «c'è una forza: la consapevolezza di pensare con la propria testa e non con quella di qualcun altro» (*ibid*.: 230).

Westover racconta così la sua progressiva presa di coscienza, il suo tentativo di emancipazione dai luoghi e dai tempi che le avevano negato di *essere-chi-si-è*, liberamente e autenticamente. Ricorda che «non avere certezze (…), non arrendersi a quanti dicono di averne» è un «privilegio» (*ibid*.: *l.c*.) cui ognuno dovrebbe educarsi al fine di progettare autonomamente la propria esistenza. «La mia vita era una narrazione in mano ad altri – racconta –. Le loro voci erano decise, enfatiche, categoriche. Non avevo mai pensato che la mia voce potesse essere forte quanto le loro» (*ibid*.: *l.c*.). A ciò alterna la forte sensazione di inadeguatezza, inettitudine, inferiorità. Il suo «problema» formativo consiste non nell'aver «*fatto* qualcosa di sbagliato», bensì nel sentirsi «sbagliata» (*ibid*.: 232). Condizionata dalla mentalità patologica della famiglia afferma: «C'era qualcosa di impuro nella mia stessa esistenza» (*ibid*.: *l.c*.).

All'università l'autrice conosce i concetti di «*paranoia, mania, illusioni di grandezza e di persecuzione*» (*ibid*.: 244). L'argomento principale delle sue

ricerche diviene così il «disturbo bipolare» (*ibid*.: *l.c*.). Questo la aiuta a comprendere gli atteggiamenti del padre, quindi la sua malattia mentale. Scrive a proposito degli «effetti che i genitori bipolari hanno sui loro figli» (*ibid*.: 245). Geneticamente «predisposti ai disturbi dell'umore», infatti, questi soggetti predispongono un «ambiente famigliare stressante e negativo» (*ibid*.: *l.c*.). Attraverso una congrua istruzione culturale si rende conto che la «malattia» non è «una scelta» (*ibid*.: *l.c*.). Eppure, per quel padre che aveva ostacolato il diritto alla sua libertà prova soltanto un senso di profonda «rabbia» (*ibid*.: *l.c*.): «eravamo stati noi a pagare per questo – scrive l'autrice –. (…) Eravamo stati feriti, sfregiati e contusi (…). Avevamo vissuto in stato di allerta, in una specie di terrore costante (…) perché il papà metteva sempre la fede davanti alla sicurezza» (*ibid*.: *l.c*.).

Occorre ora fare un rapido cenno alla cultura mormona per figurare un quadro più chiaro rispetto alla vita familiare dei Westover.

Il termine mormonismo deriva dal nome del profeta Mormon cui è attribuito l'omonimo volume intitolato, nella traduzione in lingua italiana, *Il libro di Mormon*. *Un altro testamento di Gesù Cristo*. Pubblicato per la prima volta nel 1830, questo è considerato uno dei testi sacri della religione mormona. I fedeli sono così conosciuti come "mormoni", il cui significato rimanderebbe – secondo la dottrina del predicatore e religioso statunitense Joseph Smith – all'essere "più buono". Nel caso dei Westover, ai bambini viene insegnato che l'intera «storia» è «tutta un preparativo al mormonismo», ossia che «ogni evento dopo la nascita di Cristo era stato forgiato da Dio per rendere possibile il momento in cui Joseph Smith si sarebbe inginocchiato nel Bosco Sacro e Dio avrebbe ripristinato l'unica vera chiesa. Guerre, migrazioni, disastri naturali erano solo preludi alla storia mormona» (*ibid*.: 359). Senonché, nella nota introduttiva al testo, Tara Westover sottolinea che il suo «non è un libro sui mormoni né su nessun altro credo religioso», bensì è la «storia di diverse persone, alcune credenti e altre no, alcune buone e altre meno» (*ibid*.: 11). Ricorda poi che non v'è «alcun collegamento, positivo o negativo, tra le due cose» (*ibid*.: *l.c*.). Ciò

evidenziando come una *cultura* non sia soltanto l'esito di una visione personale e tuttavia constatando che quest'ultima può condizionare a tal punto da escludere ogni altra possibile verità o credenza. Già a partire dall'impostazione iniziale del volume, dunque, va sottolineato come Westover si astenga dall'ascrivere a una cultura religiosa una mentalità violenta e opposta alla libertà di scelta dell'essere umano. La patologica condizione nella quale vive non è tanto imputabile al mormonismo quanto al culto fanatico ivi profuso dal singolo. L'autrice attribuisce solamente all'uomo la responsabilità di veicolare la conoscenza, in questo caso declinata nell'àmbito di una fede religiosa. Proprio per tale ragione, forse, i suoi studi si concentrano sulla «storiografia» piuttosto che sulla «storia» (*ibid*.: 273), giacché la domanda intorno alla quale ruotano le sue ricerche recita: «Chi scrive la storia?» (*ibid*.: 359). A tale quesito Westover corrisponde tentando di «correggere una convinzione sbagliata» (*ibid*.: 273), un'interpretazione dei fatti dettata dall'ossessione, dalla mania, dall'esaltazione. Tale convinzione errata deve dunque essere ribaltata: «rovesciarla voleva dire rovesciare il mondo» (*ibid*.: 273), quel mondo ideologico all'interno del quale era stata trattenuta contro la sua volontà.

Insomma, Tara Westover s'impegna nella ricerca della verità: la *sua* verità. Ciò sia in relazione alla cultura mormona attraverso la quale viene educata sia in rapporto all'archeologia formativa della sua infanzia. La sua tesi di Dottorato – conseguito in Storia presso l'Università di Cambridge – verte, non a caso, sui «movimenti intellettuali del diciannovesimo secolo» analizzati a partire dai «doveri familiari» (*ibid*.: ll). Dal titolo *Famiglia, moralità e scienze sociali nel pensiero cooperativo angloamericano, 1813-1890*, la ricerca dottorale di Tara Westover si sofferma sul mormonismo per gettarvi uno sguardo diverso: «uno sguardo che non era né mormone né antimormone, né spirituale né profano» (*ibid*.: *l.c.*). Non tratta infatti il mormonismo «come l'obiettivo della storia dell'umanità» e neppure respinge «il contributo» dato da questo «nell'affrontare gli interrogativi dell'epoca» (*ibid*.: 359). Il suo intento è piuttosto quello d'indagare «l'ideologia mormona come un capitolo della più

vasta storia dell'uomo» giacché, secondo la sua visione, la storia non separa «i mormoni dal resto della famiglia umana», ma li include «in essa» (*ibid*.: *l.c*.). Parallelamente al percorso di studio dottorale, ricostruisce la sua storia de-formativa, dis-educativa e de-istruzionale, ricuperando ricordi del passato e tentando di interpretarli da un punto di vista differente. Ritorna più volte presso la sua casa natale, tra i suoi familiari. Cerca di avvicinarsi a loro attraverso un legame affettivo, seppur ormai definitivamente corroso da un fare fanatico e ideologico, violento e privo di ogni riguardo nei confronti dei diritti all'infanzia. Si rende consapevole del «labirinto» dal quale molto spesso avrebbe voluto «scappare» (*ibid*.: 351). Eppure, di quel passato non resta altro se non «un puzzle» di cui non ha «mai capito le regole, perché non erano affatto regole ma una specie di gabbia» (*ibid*.: *l.c*.). Soggiunge poi: «potevo restare e cercare quella che era stata casa mia, oppure potevo andarmene, adesso, prima che le pareti si spostassero e l'uscita venisse sbarrata» (*ibid*.: *l.c*.).

All'interno del capitolo intitolato *L'educazione* – con riferimento all'edizione italiana del volume preso in esame –, Tara Westover restituisce il suo desiderio di bambina: «accumulare esperienze e fare delle scelte» (*ibid*.: *l.c*.). E ancóra scrive: «aspettavo (…) di formarmi come persona» (*ibid*.: 369). Consapevole delle «radici» (de-)formative della sua storia, l'autrice si rende pure cosciente di come gli accadimenti della vita comportino una trasformazione, sia essa orientata verso dimensioni formative o de-formative: «Il modo in cui si forma una persona determina per forza di cose quella che sarà in futuro» (*ibid*.: *l.c*.). Westover riesce dunque a culturalizzare la sua drammatica esperienza, ricostruendone le dinamiche educative e formative, ma pure istruzionali, da un'altra prospettiva. Non incolpa la cultura religiosa dalla quale proviene. Piuttosto comprende come siano i soggetti all'interno di quella cultura, e in ragione delle loro archeologie formative (o de-formative), a delinearne i valori, i princìpi, le usanze e le tradizioni. Ciò talvolta anche senza una disposizione critica verso aspetti del tutto disumanizzanti. L'autrice racconta «gli infortuni, le violenze, i colpi bassi» con una «voce» diversa, ormai

«lontana» (*ibid*.: *l.c*.) dalle circostanze del dolore e della sofferenza. «Non è stato facile» arrivare al «distacco», afferma. Ciononostante, questo l'ha aiutata a «recuperare serenità» (*ibid*.: *l.c*.). Quel che si è verificato in seguito alla relazione dis-educativa instaurata con il padre è però «qualcosa di più del tempo o della distanza. È un cambiamento interiore» (*ibid*.: 370). Tuttavia, tale cambiamento non elimina l'immagine di quella ragazzina che *lei* era stata un tempo. «*Lei* era dentro di me e affiorava ogni volta che mettevo piede in casa di mio padre» (*ibid*.: 371), ricorderà nelle pagine conclusive della sua autobiografia. Ciò fino a quando, dinanzi a uno specchio, non si renderà conto che quella bambina, quella che fino a quel momento aveva preso delle decisioni poco consapevolmente, non c'era più. E conclude: «Le decisioni che presi da quel momento in avanti non erano quelle che avrebbe preso lei. Erano le scelte di una persona cambiata, di una persona nuova. Potete chiamare questa presa di coscienza in molti modi. Chiamatela trasformazione. Metamorfosi. Slealtà. Tradimento. Io la chiamo un'educazione» (*ibid*.: *l.c*.).

L'importanza della storia biografica di Tara Westover all'interno del discorso pedagogico-comparativo consiste, quindi, nel considerare gli aspetti formativi, educativi e istruzionali che sono posti in luce in relazione alla cultura mormona. Già nel titolo del volume, infatti, è contenuto il punto nodale dal quale è possibile compiere una congrua ermeneusi pedagogica. Sicché, ciò che va sottolineato in questo contesto è il processo educativo che si svolge entro una data realtà culturale, ma ancor più interessante risulta la possibilità di educarsi a se stessi, alle scelte consapevoli che possono essere poste al fine di un'esistenza fondata sulla *libertà-di-essere-nel-mondo-della-vita*. Riconducendo a ciò il racconto di tara Westover è poi dato sostenere che educarsi alla propria umanità significa pure educarsi all'altrui umanità. Nella relazione educativa va anzitutto compreso l'essere umano che si ha dinanzi, non soltanto la sua appartenenza culturale. È chiaro poi come la specificità di ogni soggetto sia anche l'esito della cultura cui appartiene: delle credenze, della storia nonché dei cronòtopi che ne hanno influenzato l'esistenza. Anzitutto una *cultura*

pedagogica può orientare verso la comprensione di questo duplice aspetto. Il "pedagogico", appunto, indaga quanto è essenziale rispetto alla formazione, all'educazione e all'istruzione dell'essere umano quale nucleo originario di ogni cultura, che include poi anche fattori economici, sociali, politici, civili e religiosi.

II.2.1.3. Incidenze educativo-istruzionali e "sinergia delle culture" in Vietnam

Va ascritta alle otto regioni del Vietnam una storia contrassegnata da numerose contaminazioni sociali, politiche e religiose. Dominazioni e influenze cinesi, francesi, giapponesi, statunitensi si susseguono in un torno temporale che sin dall'età precristiana – si è intorno al 200 a.C. – giunge agli anni in cui avviene l'unificazione del Paese – nel 1976 è costituita la Repubblica del Vietnam. La presente ricerca, tuttavia, non intende delineare i canoni educativo-istruzionali degli oltre 2000 anni di storia del Vietnam. L'indagine qui proposta si sofferma piuttosto su alcuni dei temi che paiono caratterizzare, in epoca contemporanea, quello che potrebbe essere interpretato come l'assetto pedagogico delle istituzioni educative vietnamite. Ciò precisando un certo eclettismo riguardo alle differenti prospettive valoriali alle quali i bambini sono educati, e pure tenendo in considerazione che, nella cultura vietnamita, il significato assegnato al concetto di educazione è talvolta confuso e/o sovrapposto con/a quello di istruzione.

Circa la dimensione educativo-istruzionale ci si può per esempio riferire a una delle tradizioni religiose del Vietnam. Si tratta del confucianesimo e, nello specifico, dell'istituzione che anticamente veniva considerata come uno dei maggiori "centri educativi" di questo Paese: il Văn Miếu – che in lingua vietnamita vuol dire "Tempio della Letteratura" – o Quốc Tử Giám – ossia, "Accademia Imperiale" ai tempi della dinastia Ly. Situato nel centro della capitale Hà Nội e costruito per volontà dell'Imperatore Ly Thanh Tong nel 1070,

il complesso architettonico è consacrato alla crescita culturale degli studiosi che ivi compiono il loro percorso educativo e istruzionale. Presso il tempio confuciano – ricordato anche come la più antica università del Vietnam – si conservano testi di letteratura e poesia del passato, vengono custoditi i nomi di studiosi che in questo luogo hanno conseguito il Dottorato (il più alto titolo dopo quello imperiale), sono ricordati alcuni dei princìpi fondamentali della cultura d'influenza cinese. Particolarmente interessante per la ricerca pedagogico-comparativa risulta la stretta correlazione che s'instaura, in questo luogo, tra cultura e natura. L'intera struttura consta – ancóra in epoca attuale – di numerosi giardini, ognuno disposto all'interno di cortili quadrangolari. Quale luogo d'invito alla pace, alla creatività, alla riflessione, all'armonia e al silenzio, il giardino è qui inteso come spazio in cui lo studioso può dare avvio alla costruzione del suo sapere. Attraversando ciascuno di questi cortili si può intraprendere infatti un metaforico viaggio culturale che si compie al fine di ordinare le proprie conoscenze, anche quella relativa a sé. Così, si oltrepassa *La grande porta di mezzo* (Tri Trung Môn), si supera il *Padiglione della Costellazione* (Khue Van Pavilion), si passa dinanzi al *Pozzo di chiarezza celeste* (Thien Quang Tinh), si varca la *Porta del Grande Successo* (Đại Thành Môn) e, infine, si giunge all'*Accademia Imperiale* (Quốc Tử Giám). Durante tutto il percorso, l'allievo affronta la fatica dello studio per giungere al massimo punto della sua istruzione. Il superamento di ogni porta corrisponde al conseguimento di un grado di studi sempre più elevato. L'esperienza educativa-istruzionale-culturale dei futuri Dottori e/o Mandarini si svolge tra alberi, fiori e ninfee, nella quiete e nel silenzio. I laghi presenti all'interno dei cortili richiamano infatti la necessaria tranquillità per la disposizione allo studio e pure simboleggiano la possibilità di scrutare il proprio mondo interiore attraverso il riflesso dato dall'acqua. Nelle architetture dei vari cortili sono poi inserite decorazioni rappresentanti elementi naturali, il cui simbolismo richiama differenti significati. Vi è la stella – precisante il desiderio di sviluppo dell'istruzione e della cultura del Vietnam –, la carpa – la cui storia leggendaria restituisce la capacità e la

tenacia dello studente di nuotare “contro corrente” e saltare “l’alta cascata conclusiva” –, il drago – emblema del più alto rango sociale raggiungibile grazie al percorso di studi effettuato –. In uno dei giardini antistanti il Tempio vi sono steli sulle quali compaiono i nomi di coloro che hanno conseguito il titolo di Dottorato. Alla base di ognuna delle 82 targhe di pietra – riconosciute nel 2010 come patrimonio della cultura mondiale dall’*Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura* (UNESCO) – è posta la forma di una grande tartaruga, simbolo di longevità e saggezza. Ai tempi dell’Impero, l’assetto gerarchico prevedeva che gli studiosi ricoprissero lo *status* sociale immediatamente successivo a quello dell’Imperatore, secondo il quale l’istruzione accademica costituiva un aspetto fondamentale per il corretto sviluppo della comunità. Perciò, è lecito sostenere che all’interno del tempio confuciano s’intersecano tanto una *cultura del giardino*, attraverso cui all’essere umano è dato potersi educare alla natura, quanto una *cultura del sapere*, intesa come possibilità di istruirsi per costruire un personale percorso conoscitivo. Il Tempio della Letteratura è attualmente considerato anche come luogo che simboleggia l’amore verso il sapere, in questo caso profondamente intrecciato con i princìpi del confucianesimo. Quest’ultimo rappresenta infatti una delle tradizioni filosofico-religiose cinesi di maggiore influenza nell’educazione e nell’istruzione del Vietnam.

A partire dalla metà degli Anni Cinquanta dell’Ottocento il Vietnam è stato interessato dall’occupazione francese. Sicché, per gli amministratori francesi, l’educazione viene considerata come mezzo per l’imposizione della cultura europea, ritenuta superiore rispetto a quella locale e avente una “funzione civilizzatrice” nei confronti di una popolazione considerata “da educare” e “da istruire”. L’apparato educativo e istruzionale dei fanciulli subisce così un vero e proprio processo di rifondazione. Il fine ultimo è infatti quello di educare i vietnamiti alla cultura francese attraverso “il lume della conoscenza”. Il tentativo dei colonizzatori è cioè quello di sostituire le più alte cariche pubbliche confuciane con quelle proprie di una *élite* istruita secondo il canone

occidentale. La missione di civilizzazione comporta l'apertura di istituti universitari e/o dedicati agli studi di livello apicale. Fra gli altri, ne sono esempio l'*Institut Pasteur*, l'*Institut du Radium*, l'*Istitut d'Océanographie*, l'*Institut de Cardiologie*. L'importazione della cultura francese in territorio vietnamita determina però anche conseguenze positive in àmbito educativo, non ultima l'ampia possibilità d'istruzione che, contrariamente a quanto prevedeva la scuola confuciana, viene data anche alle classi sociali più povere. Senonché, la pratica ri-educativa dei coloni – che acclude anche l'insegnamento dell'alfabeto, della lingua e della letteratura francesi – contribuisce a generare una classe di intellettuali i quali si oppongono sia alle antiche influenze cinesi sia a quelle occidentali. Alcuni, infatti, rifiutano ogni espressione di dominazione straniera creando movimenti rivoluzionari. Compare tra i promotori di questi ultimi anche il principale *leader* della rivoluzione socialista vietnamita, nonché futuro presidente della Repubblica Democratica del Việt Nam, Nguyễn Sinh Cung, meglio conosciuto con lo pseudonimo di Hồ Chí Minh. Dal 1945 al 1975 circa, i sistemi educativi vietnamiti subiscono una bipartizione, conseguente alla suddivisione del Paese in due repubbliche distinte. Soprattutto nella Repubblica Democratica del Nord, guidata dal comunista Hồ Chí Minh, appunto, il tasso di analfabetismo raggiunge il 95% della popolazione: circa 22 milioni di persone. Il basso livello culturale, anche condizionato dalla rivoluzione anticolonialista portata avanti dai sostenitori del comunismo vietnamita, viene tuttavia contrastato con una riforma del sistema educativo attuata a partire dal 1950. Essa prevede la formazione professionale di oltre 90.000 docenti e l'insegnamento della scrittura sulla base del *quốc ngữ* (della lingua nazionale).

La cultura pedagogica di questa Nazione può essere decodificata anche attraverso l'importanza attribuita alla famiglia. Considerata invero come "fondamento della società" vietnamita – così come si legge all'Art. 46 della carta costituzionale in vigore fino al 2013 –, questa svolge una funzione fondamentale per l'educazione e l'istruzione dei bambini. Uno dei proverbi maggiormente conosciuto dal popolo del Vietnam recita infatti: *dạy con từ thuở*

còn thơ, che può sostanzialmente essere tradotto con l'espressione "educate i vostri bambini sin dall'infanzia". Entro l'ambiente familiare, dunque, è assegnato un ruolo decisivo a chiunque si occupi dell'educazione dei giovani. Ciò non solo coinvolge i genitori, ma anche i nonni, gli zii e comunque i parenti che frequentano l'abitazione dei bambini con una certa costanza. Il ruolo essenziale conferito alla famiglia consente di discutere a proposito del cosiddetto "culto degli antenati". Il forte legame con i membri di uno stesso nucleo familiare deriva infatti anche da una forma di venerazione rivolta verso coloro che non sono più in vita. Secondo questa concezione, si stabilisce il nesso tra il tempo passato, presente e futuro nel segno di un forte sentimento di appartenenza. Anche l'educazione familiare vietnamita si basa su alcuni dei princìpi ascrivibili al confucianesimo. Al centro di questi vi sono: l'amore per il prossimo, l'empatia, il rispetto, la deferenza verso anziani e superiori, la lealtà, l'affidabilità, il coraggio, il senso etico, lo studio, la riflessione, l'osservanza dei riti e delle convenzioni sociali. Il convergere di queste dimensioni consente all'uomo di "coltivare" le sue capacità, creando così le migliori condizioni esistenziali per la propria (e l'altrui) educazione. Lo stile di vita del popolo vietnamita si sviluppa pertanto attraverso un percorso di vita dignitoso nonché rispettoso verso l'altro soggetto. Tale è il canone (che potrebbe definirsi come pedagogico) su cui si costituisce l'intero sistema sociale, quale esito del percorso specifico intrapreso dal singolo. In base alla teoria confuciana, inoltre, l'organizzazione della società dovrebbe svilupparsi secondo i princìpi dell'equilibrio e dell'armonia, còlti anche alla luce di un confronto con altre realtà culturali.

Poco più di 20 milioni di abitanti pratica religioni riconosciute come ufficiali in Vietnam. Tuttavia, all'interno del discorso pedagogico-comparativo, pare importante soffermarsi sulla modalità con cui i vietnamiti accolgono la dimensione religiosa. È anzitutto da osservare come le religioni ufficiali s'intreccino con le credenze popolari. Lo Stato vietnamita è infatti contraddistinto da numerosi gruppi etnici. Se ne contano in totale 54. Ognuno di essi è caratterizzato dalla propria cultura interna, definita attraverso le tradizioni

anche d'impronta educativa. Vi sono i Việt originari del Nord del Vietnam, i Khmer Krom situati nelle zone del delta del Mekong, gli Hoa abitanti delle aree urbane dislocate in tutto il Paese, i Thái, che a loro volta rappresentano ulteriori minoranze come i Tai Dam, i Tai Don, i Phu Thai, i Tai Daeng, i Tai Thanh e i Tai Hang Tong. Dunque, le tradizioni delle "minoranze" etniche vietnamite si mescolano con molteplici religioni. In Vietnam si professano il confucianesimo – come introdotto in precedenza –, il taoismo e il buddismo. Queste s'intersecano l'una con l'altra in quella che viene definita come religione dei "Tre Insegnamenti". La fusione delle tre dottrine di origine cinese e indiana motiva una caratterizzazione *inter-sistemica* della cultura del Vietnam. Il *tam Giáo*, che in lingua vietnamita richiama appunto i "Tre Insegnamenti", comprende ognuna delle religioni sopracitate in un intreccio contraddistinto da una virtuosa armonia. Esse s'influenzano vicendevolmente senza tuttavia smarrire la loro specificità. Ciò che ne addiviene è una dimensione di coesistenza rispettosa, che quasi richiama quella delineata nel *Nathan der Weise* di Gotthold Ephraim Lessing – filosofo e drammaturgo nella Germania del Settecento –, la cui opera teatrale si concentra sulla possibilità di un equilibrato rapporto instaurantesi fra cristianesimo, ebraismo e islamismo. L'interazione delle tre tradizioni filosofico-religiose vietnamite genera così la cosiddetta *Cộng tính văn hóa*: una sorta di "sinergia culturale" che richiama la disposizione di una cultura ad accogliere i sistemi valoriali propri di un'altra, sia essa rappresentata da una comunità o dal singolo essere umano. Tale sinergia è stata oggetto di uno studio recente effettuato nel 2018 e pubblicato da alcuni ricercatori vietnamiti presso la *Phenikaa University* di Hanoi. Il fenomeno – che in lingua inglese viene tradotto con il concetto di "Cultural Addiction" – può essere interpretato come uno degli elementi di maggiore interesse per il discorso sulle Pedagogie Comparate, giacché esso permette di soppesare temi quali quelli relativi all'inter-culturalità, all'inter-dipendenza, all'inter-sistemicità. L'impianto educativo vietnamita si delinea dunque anche alla luce di questi aspetti.

Al fine di una congrua analisi pedagogico-comparativa risultano particolarmente interessanti le dimensioni tecnologiche, commerciali ed economiche, quali caratterizzazioni della società vietnamita contemporanea. Molti dei centri abitati hanno subìto un sostanziale cambiamento, durante i due decenni del XXI Secolo. La quantità di grattacieli e alti palazzi che si possono osservare, per esempio, nell'antica città di Saigon – conosciuta anche come città di Hồ Chí Minh –, restituisce l'idea di una società altamente civilizzata e incentrata su attività commerciali e turistiche. Si scorgono moltissimi locali, ristoranti, hotel. A questi fanno da sottofondo i milioni di *clacson* dei motorini, i quali paiono sagomare un enorme e lunghissimo fiume che scorre entro il perimetro della città. Tra le corse delle motociclette compaiono inoltre i numerosi taxi, il cui servizio è di frequente organizzato attraverso il *cyclo*: una bicicletta a tre ruote importata in Vietnam dalla cultura coloniale francese. Presso Saigon, città collocata nel Sud dello stato vietnamita, si coglie dunque l'atmosfera della grande città, là dove schermi illuminati durante ogni ora del giorno e della notte sovrastano la vita del soggetto che vi getta lo sguardo per scorgerne le innumerevoli pubblicità proposte.

Diversamente accade nei villaggi periferici delle zone rurali. Qui si assapora il suono, l'odore e il clima della foresta tropicale e pluviale. I versi di scimmie e di numerosissime specie di uccelli si sostituiscono al frastuono urbano. Gli immensi terrazzamenti di risaie compongono le scenografie circostanti, tinteggiate dalle varie tonalità di verde o di giallo a seconda della stagione e del periodo di raccolta. Le piantagioni di caffè e thè, i bananeti e le distese di campi adibiti alla coltivazione di alberi da frutta, come ananas o cocchi, restituiscono un paesaggio decisamente differente rispetto a quello della civiltà moderna presente nelle città. Tuttavia, anche in questi luoghi caratterizzati dall'elemento naturale, l'attività antropica ha comportato la riduzione della vegetazione e l'adeguamento alle necessità commerciali. I grandi parchi naturali del Vietnam, come quelli di Ninh Binh nella regione del delta del Fiume Rosso e della Vịnh Hạ Long nel golfo del Tonchino, portano i

segni del turismo di massa, il cui affollamento rende questi luoghi fortemente caotici. La grande bellezza naturale sancita dal Patrimonio Mondiale dell'Umanità, che ha inserito nella sua *World Heritage List* tali luoghi, recede, danneggiata dall'inquinamento provocato dalle centinaia di battelli che ogni giorno navigano le acque per trasportare turisti.

Alcune altre contraddizioni vi sono poi in relazione alle tecnologie. Nelle abitazioni dei villaggi vietnamiti, collocati ai bordi della foresta pluviale, si scorgono spesso i moderni dispositivi tecnologici. Si tratta, in particolare, di grandi schermi televisivi e ultimi modelli di *smartphones* che, seppur apparentemente in contrasto con la natura del luogo in cui tali villaggi sorgono, permettono ai soggetti che ivi abitano di non rimanere isolati rispetto agli avvenimenti relativi al proprio Paese e, in generale, al mondo circostante. Dal punto di vista educativo e istruzionale, infatti, le tecnologie sono considerate come valore positivo, possibilità di conoscenza e opportunità di rendersi consapevoli rispetto alla presenza di altre realtà politiche e sociali. Ciò anche in ragione del fatto che le istituzioni scolastiche sono spesso condizionate dalla politica statale vietnamita, che parrebbe talvolta indirizzare l'istruzione dei bambini verso il modellamento di un'univoca mentalità. Tale orientamento, che si potrebbe in alcuni casi definire paradigmatico, è pertanto contrastato dalla funzione (in questo senso educativa) della tecnologia, la cui fruibilità permette di conoscere idee, posizionamenti valoriali e politiche differenti.

Da quanto fino a questo momento enucleato, si può sostenere che l'educazione vietnamita si sostanzi di una molteplicità di fattori, ognuno dei quali si è nel tempo intrecciato con le culture provenienti da altri popoli. Cultura e natura, identità e differenza, indipendenza e asservimento, religione e credenze popolari, storia e tradizione, tecnologia e politica sono alcune delle categorie sulle quali s'intesse il discorso pedagogico-comparativo relativo al Vietnam. Le dimensioni pedagogiche possono poi essere considerate come l'esito di una interconnessione fra culture giacché il contesto sociale del Vietnam si palesa attraverso una eterogeneità di eredità culturali. Tale è l'elemento caratteristico

di questa cultura, la cui peculiarità si definisce anche attraverso il rapporto biunivoco che s'instaura tra soggettività e collettività. In questo senso, l'uomo che si forma, si educa, s'istruisce nella società è pure colui che dà origine alla stessa cultura sociale attraverso cui, al contempo, viene educato e istruito. Ciò alla luce di una dimensione di accoglienza, rispetto, apertura e gentilezza che contraddistingue il popolo vietnamita, la cui natura culturale non può essere attribuibile all'essere "ostile" e "barbaro", come invece vorrebbe il tradizionale significato attribuito alla popolazione dei Viet.

Ⅱ.2.1.4. L'istruzione culturale presso le isole galleggianti del Lago Titicaca

Sulla catena delle Ande, al confine tra Perù e Bolivia, è situato il Lago Titicaca. Peruviano per circa 4600 km² e boliviano nei restanti 3700 km², esso si estende su una superficie di oltre 8300 km² ed è noto come il lago navigabile collocato alla maggiore altitudine del mondo. Sorge infatti a 3800 metri di quota sul livello del mare. Sulle sue acque vivono gli Uros, un'antica popolazione peruviana ivi stanziatasi circa 10.000 anni fa. Qui sono costituite le isole galleggianti del Titicaca, ancóra abitate in epoca contemporanea da alcune famiglie appartenenti a questa antica cultura.

Il singolare sistema abitativo degli Uros è allestito su delle piattaforme naturali realizzate tramite l'accumulo di canne Totora, una pianta simile al bambù caratterizzata da forte resistenza ed elevata galleggiabilità che cresce spontaneamente nelle acque del Titicaca. Sul lago sorgono decine di isole, meglio conosciute in lingua spagnola come *Islas Flotantes*. Queste "fluttuano" sull'acqua seguendone il livello, che si abbassa o si alza a seconda dei periodi di pioggia o di siccità. Ciascuna delle isole è ancorata sul fondale del lago così da impedire lo spostamento provocato dai moti ondosi. La parte che ne compone le fondamenta è appunto realizzata dall'intreccio di numerosi "piani" di

Totora. Il processo di decomposizione, causato dal costante contatto con l'acqua, costringe poi a una frequente manutenzione della struttura attraverso l'integrazione di nuovi strati di canne essiccate. Le riparazioni avvengono perlopiù mensilmente, consentendo il corretto galleggiamento dell'isola e la sua preservazione evitandone l'affondamento. Presso le *Flotantes* – come detto – sono disposti gli alloggi e i locali dedicati allo svolgimento della vita quotidiana. Si tratta di capanne realizzate attraverso il *khili*, una superficie anch'essa costituita dall'intrico di radici della Totora. Sul pavimento, composto da una pianta lunga e molto sottile usata come materiale di riempimento, è costruita la capanna attraverso gli strati intessuti di canne accuratamente sovrapposti l'uno all'altro. "La Totora è vita", affermano gli Uros. Tutta la loro esistenza ruota intorno a questa pianta palustre. Raccolta pazientemente con un falcetto, è pure cucinata e mangiata. Il *ciulio* – ossia, la parte interna alla base delle canne –, per esempio, è il cibo favorito dei bambini. Dal sapore dolciastro, esso è consumato crudo, poiché contiene minerali benefici per la salute. Ma anche viene utilizzato come sbiancante naturale per i denti. La Totora è impiegata come strumento all'interno delle aule scolastiche per riprodurre figure geometriche e studiarne le formule. Per mezzo delle canne vengono poi realizzate le imbarcazioni: il *caballito de totora* è noto per la sua sagomatura, che ricorda quella di un cavalluccio marino.

Gli Uros vivono anzitutto grazie alla pesca giacché risulta poco praticabile la coltivazione agricola delle isole. Lo scambio di cibo e altri prodotti avviene con le popolazioni stanziate sulla terra ferma, presso le città di Puno, Ichu, Huata, Capachica e la penisola di Chucuito. Oltre al commercio di materie prime, in queste zone si è via via intensificato il turismo, ormai divenuto di massa. Ciò determina pure un alto livello di inquinamento delle acque del lago a causa delle moderne imbarcazioni che quotidianamente lo attraversano. Qui si riversano i rifiuti, i materiali di scarto provenienti da alcune miniere presenti nelle zone circostanti il lago, gli olii e la benzina utilizzati per le barche. Pare inoltre che le acque del Titicaca siano contaminate da alcuni metalli, tra i quali

lo zinco, il mercurio, il cadmio e il rame, la cui tossicità provoca la morte di moltissime specie di animali. È il caso della trota – che peraltro rappresenta una delle principali fonti di sussistenza per gli abitanti del lago – e della cosiddetta "rana gigante" – il cui *habitat* naturale viene progressivamente reso inospitale. Negli ultimi anni sono stati ritrovati sulle rive di un affluente del lago le carcasse di circa diecimila esemplari. Ciò ha ridotto drasticamente la presenza di questo animale rendendolo una specie in via di estinzione.

Accade spesso che gli abitanti del Titicaca siano soggetti a problemi di tipo intestinale nonché a sgradevoli e irritanti escrescenze cutanee. Risale al 1996 l'organizzazione governativa denominata *Autorità Bidirezionale Autonoma* (ALT), creata al fine di regolamentare il sistema idrico del Titicaca e controllare, nonché adeguatamente gestire, le acque contaminate confluenti nel lago. Soltanto nel 2016 è stato avallato un progetto di decontaminazione, stabilente la bonifica dell'intera area. Secondo i governanti peruviani, l'istallazione di impianti per la depurazione dovrebbe realizzarsi entro il 2025.

Nonostante l'inquinamento delle sue acque, il lago viene considerato come il simbolo della cultura uros. Un'antica tradizione di origine Inca restituisce il significato del termine "Titicaca". Quest'ultimo è infatti riconducibile all'isola Intikjarka, una parola in lingua aymara che rimanda a un luogo in cui sorge il Sole – da *Inti* (sole) e *Kjarka* (masso rupestre). Le famiglie che ancóra abitano le *Flotantes*, dunque, non soltanto vedono le acque del lago come fonte di sussistenza ma pure esso risulta quale elemento sacro e originario della loro cultura.

Nel tentativo di restituire la cifra pedagogica della cultura degli Uros, si considera ora l'istruzione culturale e l'educazione dei bambini. Le relative attività s'incentrano prevalentemente sulla pesca e sulla tessitura, finanche sulla capacità di riparare le abitazioni in Totora e di navigare in autonomia. Ciò avviene sin dall'infanzia all'interno dei nuclei familiari. Ai bimbi viene insegnato a remare all'età di cinque anni con lo scopo di poter intraprendere in futuro il lungo viaggio previsto per recarsi a scuola. I genitori sono infatti impegnati nella

raccolta e nella lavorazione della Totora, nonché nel commercio delle materie prime. L'istruzione culturale di questo popolo si realizza presso gli istituti scolastici pubblici e privati presenti sul Titicaca. Le scuole del lago – come introdotto in precedenza – sono dislocate a parecchi chilometri di distanza rispetto alle abitazioni galleggianti poiché sorgono vicino alla terraferma. I bambini sono così abituati sin dall'infanzia a navigare le acque del lago, talvolta in completa solitudine. Il loro viaggio, che può durare anche oltre due ore, si compie su imbarcazioni a remi o a motore ed è effettuato grazie ai piccoli vascelli costruiti con le canne di Totora. Queste sono legate insieme con una corda di *nylon* al cui interno vengono posizionate delle bottiglie di plastica – recuperate dai rifiuti abbandonati nelle acque del lago – per facilitarne il galleggiamento. Di frequente accade che siano gli stessi bambini a fabbricare le piccole barche. A seconda del tragitto percorso, il viaggio può prevedere alcuni ostacoli. Nel tempo dedicato allo spostamento ci si muove tra i canneti, remando contro le forti correnti del lago e nella speranza che le condizioni meteorologiche permettano una tranquilla traversata. I moti ondosi provocati dal forte vento possono infatti produrre un repentino mutamento della situazione atmosferica, particolarmente instabile sull'altopiano andino. Occorre poi prestare la dovuta attenzione alle rotte delle imbarcazioni a motore che attraversano le acque del Titicaca per il trasporto delle merci o dei turisti.

Vi sono asili e scuole elementari suddivise – come detto – in istituti pubblici e privati. Anche le strutture scolastiche sorgono su piattaforme galleggianti naturali. Qui i maestri giungono in barca dalla terraferma. Le cinque ore di scuola si espletano quotidianamente dal lunedì al venerdì. La giornata si apre nel cortile antistante il piccolo plesso, dove insieme all'insegnante si canta l'inno nazionale peruviano. Durante la mattinata sono previste le lezioni dedicate alla matematica; nel pomeriggio si studia lo spagnolo: utile ai ragazzi durante il loro eventuale futuro lavorativo lontano dalle *Flotantes*. Chi continua gli studi, infatti, è costretto ad abbandonare le *Islas*, giacché non vi sono scuole di livello superiore presso il Titicaca. Molti giovani si allontano quindi dalle loro

famiglie per completare il percorso scolastico e iscriversi all'università. Altri, invece, rimangono presso le abitazioni dei genitori al fine di coadiuvarli nelle attività di sussistenza. Già esausti fin dalle prime ore del giorno a causa del viaggio intrapreso per raggiungere l'isola della scuola, i bambini cominciano la loro giornata di studio alle 9.00 del mattino. È prevista una pausa di mezz'ora, alle 12.00, durante la quale viene consumato il pranzo, solitamente condiviso con gli altri compagni di scuola. Alle 14.00 termina la giornata scolastica, la quale può tuttavia concludersi in anticipo rispetto all'orario consueto in ragione delle condizioni atmosferiche. Il viaggio di ritorno è invero generalmente più complicato a causa sia delle possibili intemperie sia della stanchezza accumulata.

Quanto caratterizza la vita dei bambini appartenenti alla cultura degli Uros è ascrivibile anzitutto a una dimensione di responsabilità. Ciò si riscontra in relazione a un'educazione all'autonomia concretata sin dall'età della fanciullezza. Ne è esempio il fatto che ai ragazzi più grandi viene spesso affidato l'onere di accompagnare i bimbi più piccoli presso l'"isola dell'asilo". Questi si assumono il compito di governare la barca e di mantenere in condizioni di sicurezza la propria e l'altrui vita. Si tratta anche della capacità di imparare a nuotare. Senza alcun supporto da parte dell'insegnante, bensì grazie alla cooperazione tra coetanei, i bambini apprendono l'"arte del nuoto" (cfr. Barbero, 2020) autonomamente. Prima di cominciare la giornata scolastica sono soliti tuffarsi nelle acque gelide del lago: non v'è una vera e propria lezione tecnica guidata da un istruttore. Eppure, gli Uros sono consapevoli che saper nuotare è uno dei presupposti necessari per poter vivere sull'acqua. Ciò anche in ragione dei numerosi incidenti verificatisi presso le isole galleggianti. Pare infatti che almeno tre bambini all'anno muoiano di annegamento durante le ore trascorse presso gli asili.

Le possibilità legate all'istruzione sono piuttosto recenti: la prima scuola privata costruita sulle *Flotantes* è stata edificata nel 1963. Il livello culturale delle scuole presso il Titicaca è pressoché basso, considerando che un buon

rendimento è direttamente proporzionale alla necessaria attenzione dei ragazzi e al loro opportuno riposo. Come detto in precedenza, la giornata scolastica inizia soltanto dopo una lunga navigazione, che non concede momenti di distrazione bensì prevede la massima concentrazione.

La rapida disamina sul popolo degli Uros permette di analizzare, entro il quadro scientifico delle Pedagogie Comparate, una cultura che, ancóra in epoca contemporanea, sopravvive nell'ampio perimetro della società mondiale. Ciò consente di riflettere a proposito del rapporto che s'instaura tra la cultura uros e gli aspetti della modernità insinuatisi al suo interno. Effigie di una cultura antica, il popolo degli Uros è stato nel tempo investito dal commercio, dalle tecnologie e dal turismo. Sebbene la tradizione culturale, gli usi e i costumi di questo popolo permangano anche grazie ai numerosi visitatori che giungono da altri Stati e Continenti per conoscerne le peculiarità, il contatto tra questi mondi diametralmente opposti comporta negative conseguenze. Si può in tal senso riflettere a proposito di una duplice prospettiva. Vi è il rischio connesso con un processo di assoggettamento rispetto a una cultura dalle radici antichissime. Una cultura che racconta del rapporto imprescindibile dell'essere umano con l'acqua, fonte di sopravvivenza nonché elemento naturale divenuto oggi risorsa preziosa che necessita di essere ripensata proprio alla luce di un suo utilizzo consapevole. Inoltre, la cospicua quantità di plastica che ogni giorno viene riversata nelle acque del Titicaca e l'inquinamento causato dal turismo di massa costituiscono un fattore di alterazione rispetto all'armonico equilibrio tra natura ed essere umano. Bottiglie, sacchetti e contenitori – agenti che inquinano il lago – vengono raccolti e riciclati per rinforzare le chiglie delle imbarcazioni. Anche le tecnologie assumono un ruolo sempre più rilevante. Su alcune delle *Flotantes* predisposte all'accoglienza dei viaggiatori viene portata l'elettricità al fine di rendere maggiormente agevoli le attività turistiche. Sono qui istallati pannelli solari e televisioni. La cultura degli Uros passa quindi anche attraverso queste dimensioni; non ultima la capacità di dare ai turisti la possibilità di partecipare a *tours* guidati. L'intersezione tra le società culturali del mondo è tuttavia divenuta

inevitabile. Essa sospinge il popolo degli Uros ad adattarsi rispetto a nuove prospettive di vita, per esempio iscrivendo i bambini nelle scuole presenti presso la terraferma giacché le possibilità di istruzione aumentano lì considerevolmente. La strumentazione tecnologica, poi, permette a questa piccola popolazione di resistere in un mondo dedito al progresso e al guadagno. Così, gli Uros sono immessi all'interno del mercato turistico al fine della loro stessa sopravvivenza. Occorre poi considerare i recenti dati del 2023, i quali rimandano a un quadro drammatico che vede il livello delle acque del Titicaca al di sotto della cosiddetta "soglia di allerta". La siccità mette a rischio la sopravvivenza degli Uros. Sono molte le isole disabitate, le barche abbandonate e le banchine inutilizzate. Le stime del *Servizio Idrografico Navale Nazionale della Bolivia*, pure confermate dal *Global Forest Watch* – ossia, un'applicazione che permette di monitorare le circostanze delle foreste di tutto il mondo –, prevedono un ulteriore abbassamento di 64 centimetri dell'acqua prima della fine del 2023.

La cultura di questo popolo è allora còlta alla luce del rapporto instaurantesi tra originarietà e trasformazione. Nonostante le influenze di mondi "altri" è tuttavia ancóra possibile conoscere un popolo le cui antiche tradizioni – come la pesca artigianale e la caccia di uccelli selvatici – permangono nonostante le influenze esterne. Sulle isole di Tupiri, Santa Maria, Chumi, Paraíso, Kapi, Titino, Tinajero (fra le altre) si possono ammirare gli arazzi dai colori sgargianti intessuti dalle donne uros, con i loro capelli neri raccolti in trecce alle estremità delle quali sono annodati i *pon pon* dai colori più vari. La scenografia cromatica con cui si è accolti in queste isole permane nella sua peculiare specificità. Il giallo delle canne essiccate al sole si mischia con il verde della vegetazione di Totora che circonda le isole. I colori accesi dei tessuti ne decorano il paesaggio, mentre l'azzurro limpido del cielo si alterna al blu intenso delle acque del Lago.

II.2.1.5. La cultura disumana di Colonia Dignidad

Nell'articolazione plurale della ricerca pedagogico-comparativa può essere inserito il caso di Colonia Dignidad. Si tratta di un insediamento tedesco che sorge a circa 35 km di distanza dalla cittadina di Parral, in Cile. Istituito nel 1961, esso è noto come luogo ove si perpetravano torture, abusi e violenze. Dai molti che ancóra oggi vi abitano è considerata come una comunità religiosa all'interno della quale le attività si svolgono secondo i princìpi connessi con la solidarietà, il mutuo-aiuto, l'uguaglianza, l'assistenza verso il prossimo.

La nascita dell'*Associazione caritatevole e educativa Dignidad* si deve all'ex caporale della *Wehrmacht* Paul Schäfer. Tedesco cresciuto nella *Hitlerjugend* (Gioventù Hitleriana), dopo la fine della Seconda Guerra Mondiale l'esponente del nazionalsocialismo dedica la sua vita al culto religioso, trovandovi un efficace espediente per attirare a sé numerosi credenti. Si atteggia a profeta della Chiesa nonché a educatore di bambini e ragazzi bisognosi di cure. Da sùbito, infatti, si fa portavoce di un messaggio divino soggiogando decine di tedeschi con le sue prediche quotidiane e persuadendo a seguirlo nell'organizzazione delle sue false attività caritatevoli. Si è durante gli Anni Sessanta e la parola di Paul Schäfer diviene presto una sorta di "legge divina" per un gruppo numeroso di persone, la cui esistenza è forse devastata dai risultati della guerra poco tempo prima combattuta e turbata dall'idea che, presumibilmente, di lì a poco la Germania sarebbe stata terreno di un nuovo scontro. Insomma, Schäfer e i suoi seguaci investono tutti i loro soldi con lo scopo di dare avvio a una comunità d'assistenza per il benessere di bambini rimasti senza famiglia. La fondazione della Colonia presso lo Stato cileno è tuttavia successiva a una prima adunanza di fedeli predisposta da Schäfer presso Gartow, in Germania. Qui il reduce di guerra battezza chiunque non abbia ancóra ricevuto il primo sacramento religioso, il quale viene conferito ai desiderosi che aspirano a far parte della congrega. Nota nel 1960 come "Casa

della gioventù", l'abitazione è allestita presso Sieburg in modo tale che nessuno, dall'esterno, possa conoscerne le vicende.

La "Casa" accoglie numerosi bambini rimasti orfani o provenienti da famiglie povere che accettano di affidare i loro figli alle cure del predicatore. Ne è esempio il caso di Willi Malessa. Willi è all'epoca un bimbo di 8 anni. Viene affidato a Schäfer poiché membro di una famiglia numerosa, con scarse possibilità economiche ed educative. Al fine di potergli garantire una vita dignitosa e la possibilità di studiare, i genitori assegnano a Paul Schäfer il compito di educarlo. Senonché, il pregiudizievole canone (dis)educativo al quale viene avviato presso la "Casa" comprende pure le orripilanti attività pedofile che nelle stanze dell'abitazione si consumano a opera dello stesso Schäfer. Il tutto è occultato dalle apparenti buone intenzioni, tuttavia smascherate da una prima denuncia ricevuta per aver aggredito sessualmente due bambini durante una visita a Sieburg. Paul Schäfer è così costretto a emigrare in altro Paese, giacché un giudice tedesco emette nei suoi confronti un mandato d'arresto.

Il pezzo di terra che si estende per circa 3000 ettari in territorio sud-americano pare a Schäfer il luogo più idoneo per ri-fondare la propria attività, lontano dagli sguardi di cittadini curiosi e dalle dichiarazioni diffamatorie conclamate contro di lui. Attraverso alcune delle più eminenti personalità politiche cilene di quegli anni – tra le quali compare anche la figura di Augusto Pinochet, che stringe con Paul Schäfer una duratura e decisiva amicizia per il futuro di Colonia Dignidad –, il Cile accoglie il gruppo di tedeschi rilasciando 300 visti con lo scopo di consentire l'ingresso dei membri della congregazione nel Paese. Nel settembre del '61, la nuova comunità acquisisce il già citato nome di *Associazione caritatevole e educativa Dignidad*. Del 1961 è pure la prima configurazione di quel muro che dividerà Berlino per ventotto anni. Anche alla luce di tali circostanze in territorio tedesco, Schäfer decide di accogliere nella sua colonia chiunque voglia abbandonare la Germania. L'obiettivo consiste nel dare ospitalità al maggior numero di "fedeli" presso il Paese sud-

americano, così da ampliare la cerchia di coloro che avrebbero mostrato nei suoi confronti infinita riconoscenza.

I coloni tedeschi rappresentano per il popolo cileno un gruppo di cristiani le cui attività appaiono principalmente incentrate sull'assistenza alla famiglia e ai meno abbienti. Dai video registrati durante la costruzione di quella che verrà conosciuta come la "colonia della dignità", si evince come quest'ultima sia stata costituita grazie alla collaborazione dei suoi membri nel segno di una responsabilità condivisa. Tutti, infatti, partecipano alla fondazione della nuova comunità, compresi gli adolescenti che, anziché frequentare la scuola, trascorrono le giornate a edificare abitazioni e fienili, ma pure barriere con filo spinato aventi lo scopo di separare la realtà interna alla Colonia da quella esterna. Nelle recinzioni elettrificate ad alto voltaggio – allestite secondo alcuni per la "sicurezza" dei membri della congregazione da eventuali attacchi – vengono addirittura inseriti dei sensori con il fine di registrare qualsiasi tipo di movimento e controllare eventuali incursioni. Distanti centinaia di metri l'una dall'altra sono inoltre predisposte le "torrette" di vigilanza, sorvegliate da alcuni dei ragazzi della Colonia nei periodi di maggiore tensione politica.

Genitori e figli vengono divisi al loro arrivo presso la comunità. Oltre agli orfani tedeschi e cileni accolti da Schäfer, i bambini presenti a Dignidad sono anche i figli degli stessi coloni. Da sùbito, vengono affidati a una donna – la "Zia" – con il compito di educarli. Non vi sono "papà" o "mamme" poiché tutti devono crescere con un univoco riferimento "educativo": lo "Zio" Paul Schäfer, chiamato anche "Pius" per ricordare la figura del "buon pastore che guida il suo gregge verso il regno del Signore". I bambini che nascono presso la comunità tedesca in Cile – luogo di reclusione e sottomissione e non piuttosto di associazionismo assistenziale – non conoscono l'identità dei propri genitori e neppure comprendono il significato delle parole "mamma" o "papà". Anche i bambini sono separati dalle bambine giacché, soprattutto in età adolescenziale, è proibito ogni contatto con il genere opposto. Soltanto Schäfer può essere informato rispetto agli intimi pensieri dei fanciulli tramite le confessioni

quotidiane. Dai ragazzi di 14-15 anni, in particolare, intende sapere il tipo di rapporto instaurato col proprio corpo. A coloro che praticano la masturbazione viene impartita una pesante (e disumana) punizione. Presso una delle stanze dell'ospedale di Colonia Dignidad è allestita una vera e propria camera di tortura per gli adolescenti maschi che necessitano di una severa penitenza in tal senso. Il crimine in questione viene sanzionato con alcune "iniezioni tranquillanti" o attraverso una terapia elettroconvulsivante. Legati a una sedia, i giovani subiscono *elettroschoks* atti a far perdere la memoria e vòlti alla purificazione dal peccato commesso. Le pillole somministrate ogni sera a bambini e ragazzi si aggiungono alle scosse elettriche che danneggiano la corteccia celebrale. L'"elettroterapia" è talvolta utilizzata anche durante le notti trascorse nei dormitori. Disposti in cerchio con le loro brandine all'interno di una camera sorvegliata dalla "Zia", i ragazzi sono infatti costretti a dormire completamente nudi e su tutto il loro corpo vengono applicati dei macchinari che rilasciano scariche ogniqualvolta sia percepito un minimo movimento.

Schäfer è costantemente accompagnato da uno dei ragazzi (maschi) che quotidianamente trasceglie fra i presenti nella Colonia. Vuole essere affiancato da lui durante tutte le sue operazioni, comprese quelle notturne. Lo "Zio" Paul gode infatti della compagnia del giovane uomo presso le sue stanze. Questo è spesso costretto a sdraiarsi sul suo letto senza vestiti mentre Schäfer, dietro una lampada solare, avente funzione di offuscare la vista del ragazzo, svolge le sue sgradevoli attività sessuali. Sicché, dagli adolescenti dei quali abusa pretende silenzio e obbedienza. Alcuni di loro, intervistati dopo la scomparsa di Schäfer, ricorderanno i luoghi presso Dignidad come un "paradiso pedofilo", laddove lo stupratore gode della protezione degli adulti suoi gregari. Ai giovani è proibito confrontarsi rispetto alle molestie subite. Coloro che osano contraddire la volontà del capo sono *(i)* umiliati pubblicamente, *(ii)* soggetti alle torture già menzionate, *(iii)* sorvegliati giorno e notte dai sovrintendenti della comunità. Così la formazione intima di un bimbo, la cui esistenza dovrebbe basarsi su categorie quali fantasia, immaginazione, libertà, gioco, serenità, gioia

è completamente sfondata dall'abuso, dalla violenza e dall'imposizione del silenzio. Tenere nella propria mente quegli eventi dissacranti, senza la possibilità di un confronto con i propri genitori o amici, crea in questi ragazzi una patologia profondamente de-formativa, che a sua volta declina verso la completa remissione di un pensiero critico. Quello che accade viene tuttavia percepito come una realtà "normale": nessuno ha cognizione rispetto a qualcosa di diverso esistente all'infuori della Colonia. Ciò si verifica a causa di una forte manipolazione psicologica effettuata sui bambini e impiegata al fine di un meschino indottrinamento. Il terrorismo psicologico perpetrato sui giovani abitanti della Villa è supportato dalle politiche del terrore. Queste si sostanziano talvolta attraverso la visione di film di genere *horror* imposti ai bambini più piccoli. L'obiettivo consiste nell'inculcare obbedienza, altrimenti punita con la violenza, fisica e mentale. La cultura del disumano portata avanti da Paul Schäfer consiste infatti nello "spezzare una persona senza farle del male fisicamente". L'unica opportunità dei bambini di esprimere pensieri o riflessioni è dunque concessa nei momenti delle confessioni con Schäfer. Queste vengono sovente imposte per controllare qualsivoglia tentativo di pensiero critico. Omologazione e uniformazione sono le macrocategorie per le quali viene promossa un'idea distorta di uguaglianza tra i membri della Colonia. Per ciascuno è presente una sorta di fascicolo nel quale si riportano riflessioni, commenti, paure, sensazioni, fragilità. Il tutto con lo scopo di poter agire sulle mentalità e trovare il giusto metodo di soggiogare, assoggettare, sottomettere, piegare ogni inclinazione poco propensa all'adorazione nei confronti di Paul Schäfer: colui che profonde la parola di Dio e cura i "peccati" commessi all'interno della sua comunità con la pedofilia e la violenza. La libertà dell'essere umano è eliminata. Al suo posto subentra l'addestramento della gioventù tedesca presso il paese cileno. Tristemente considerate come educative, le attività ivi svolte ricordano quelle del periodo nazionalsocialista. I bambini devono infatti eccellere nella ginnastica e nello studio della musica. La loro prestazione fisica deve essere pressoché perfetta. Perciò le numerose

esibizioni dei fanciulli sono vòlte a mostrare la disciplina e la levatura culturale di cui è portatore il popolo tedesco.

La tensione libertaria degli adolescenti comporta tuttavia alcune falle nel sistema autoritario di Schäfer. Più di un ragazzo tenta la fuga da Villa Baviera – un'altra denominazione di Colonia Dignidad – innescando la curiosità di cittadini cileni che abitano le zone limitrofe. Senza soldi né documenti, coloro che tentano l'evasione per raggiungere il paese più vicino sono "catturati" per essere riportati all'interno delle mura. Qui sono tenuti sotto lo stretto controllo dei sovrintendenti e costretti a indossare vestiti dai colori accesi per essere facilmente riconosciuti. La punizione per costoro consiste nell'essere legati e picchiati fino alla perdita dei sensi. Sono inoltre obbligati a lavorare nelle fabbriche dislocate all'interno dei confini della Colonia sotto l'effetto di sedativi solitamente utilizzati per i cavalli. Nonostante gli articoli giornalistici e le interviste pubblicate dalle maggiori televisioni locali – che denunciano le discutibili attività perpetrate all'interno della Villa –, Schäfer riesce a portare avanti il suo operato per decenni. È supportato sia da molti personaggi politici, che vedono nella Colonia un luogo utile per i loro affari, sia da una cospicua parte del popolo cileno, coadiuvato dai coloni tedeschi per il sostentamento, l'educazione e la cura dei bambini.

Al fine di smentire pettegolezzi o accuse contro la congregazione, Schäfer fa costruire l'*Hospital El Lavadero*. Questo è all'apparenza un luogo in cui i bambini malati cileni sono curati insieme alle loro famiglie. Paul Schäfer s'improvvisa dunque medico e infermiere, benché, in una regione estremamente povera, approfitti della disperazione e dell'indigenza della popolazione per offuscare le maldicenze su Villa Baviera traendone i propri vantaggi sessuali, politici, economici. Organizza trasporti veloci tramite ambulanze e aeroplani diretti verso l'*Hospital*, ma il suo intento è in realtà quello di rapire bambini allontanandoli dalle famiglie in cambio di cure mediche e di una buona istruzione, entrambe gratuite. Il patto che numerosi genitori cileni stringono, talvolta consapevolmente, con Paul Schäfer costringe decine di bimbi

a rinunciare alla loro libertà, trasformandoli in vittime di un pedofilo creduto profeta. Taluni sollevano manifestazioni e proteste, talaltri sostengono, ignari, la generosità e la benevolenza dell'uomo che abusa dei loro figli.

Differente è la situazione che vivono bambine e ragazze. Avviate alle pratiche della cura medica, spesso diventano infermiere presso l'ospedale istituito nella Colonia o educatrici con il compito di allevare altri bambini. Come detto, le adolescenti non possono avere alcun contatto con i maschi della comunità, giacché la relazione amicale o amorosa tra i due sessi è severamente proibita e, anch'essa, rigidamente punita. Nei loro dormitori vengono talvolta disposte in cerchio nude. Qualsivoglia movimento durante il sonno è punito con le percosse. Per loro, l'unica forma di libertà è dettata dalla possibilità di cantare. Nel canto – così raccontano alcune donne cresciute presso Colonia Dignidad – vi è l'opportunità liberatoria di esprimere con forza e coraggio quanto non è consentito dire attraverso le parole.

La rete di protezione politica di cui gode Schäfer rende quest'ultimo immune dalle denunce, dai mandati d'arresto e dalle accuse rivoltegli. I giudici dei tribunali lo sollevano dalle imputazioni che a poco a poco si fanno sempre più frequenti, anche in ragione dei dodici avvocati che egli designa a sua tutela. Gli introiti economici della Colonia aumentano con l'intensificarsi delle relazioni militari e politiche instaurate con Augusto Pinochet. Il rapporto con la milizia nazionalista cilena – ricordata con il nome di *Patria y Libertad* – è saldato con l'obiettivo di porre fine al governo socialista che a partire dagli Anni Settanta è rappresentato dalla figura di Salvador Allende. Temendo per la sicurezza della sua comunità, Schäfer dà avvio a una campagna di militarizzazione, importando armi che vengono poi riprodotte nelle officine di Colonia Dignidad dai ragazzi che ivi abitano. Il piano per l'organizzazione di un corpo paramilitare viene suffragato, appunto, dalla *Dirección de Inteligencia Nacional* (DINA): ossia, la polizia segreta cilena nel periodo dittatoriale imputabile a Pinochet, al quale i coloni tedeschi offrono il loro fedele supporto. Dal 1973, Schäfer collabora infatti

con il capo della DINA, Manuel Contreras, che verrà poi protetto e nascosto presso una piccola villetta all'interno della Colonia.

Tali coinvolgimenti politici costituiscono un ulteriore motivo per definire Colonia Dignidad luogo dal quale trasuda disumanità. Non soltanto è considerata come setta guidata da un maniaco pedofilo. Essa viene anche ricordata quale "centro di tortura" per i prigionieri comunisti che operano a sostegno del governo di Allende. Nella *Kartoffelkeller* – la cantina della patate – della Colonia sono centinaia le persone che subiscono spaventosi maltrattamenti. Molti, infatti, sono i *desaparecidos* cileni comunisti uccisi e seppelliti negli ettari di terreno della tenuta tedesca. I corpi delle vittime sono sepolti all'interno delle buche scavate dai ragazzi – idonei per essere definiti anche loro dei veri e propri detenuti. Il modellamento delle mentalità passa anche tramite le azioni inconsapevoli effettuate su ordine di Schäfer, il quale li rende complici dei crimini commessi contro l'umanità. Va quindi evidenziata la sofferenza dei ragazzi anche alla luce di ciò, considerando che i corpi delle persone uccise sono poi riesumati per essere bruciati, prima con l'utilizzo della legna e poi tramite il gasolio saponificato al fine di eliminare ogni prova. Quanto resta dei cadaveri è un misto di argilla, frammenti di ossa e pezzi di carbone, successivamente riversato nel fiume dove gli stessi bambini della Colonia sono soliti fare il bagno. Il tutto è velato da una falsa concezione di religiosità tramutata in fanatismo. Quelli che, tra i membri della comunità, vengono considerati come "progetti educativi" sono in realtà veri e propri addestramenti disumanizzanti, che renderanno le persone cresciute presso quel luogo portatori di patologie mentali e malesseri esistenziali. La possibilità di vita all'insegna di un'armonica tensione formativa, educativa e istruzionale è totalmente eliminata per tutti i bambini della Colonia.

Cosa rimane di quelle esperienze? Molti trovano un valido sostegno istaurando relazioni affettive con soggetti cresciuti presso la stessa Villa Baviera. Alcuni si sposano, conoscendo in età adulta il significato dell'amore in tutte le sue forme. Altri escono per la prima volta dalla Colonia all'età di

trent'anni, visitando Paesi e scoprendo diverse realtà culturali. Tuttavia, in molti ritornano entro il contesto della colonia tedesca promuovendo la vita "in comunità" all'insegna dell'assistenza nei confronti dei più bisognosi. Certi soggetti rimangono fortemente legati a quella che viene denominata *Freihaus* – casa libera –, sebbene proprio lì si compissero brutali atti criminali. D'altronde, quanto ha dis-educato durante l'infanzia permane come segno de-formativo indelebile nell'intima formazione di ciascuno. L'autentica concezione della vita è deformata dai condizionamenti di un fanatico nazista che cancella ogni possibilità di libertà, pensiero, criticità o indipendenza. Pare tuttavia incredibile che l'indottrinamento voluto da pochi abbia potuto essere perpetrato per così lungo tempo.

La cultura disumana imputabile a Paul Schäfer, ideatore del movimento "Gioventù di vigilia permanente", è finalmente smascherata. Chi consegna Schäfer – condannato a 33 anni di prigione, dove morirà nel 2010 – alla giustizia, svelando il *bunker* in cui si nasconde, è lo stesso Willi Malessa: uno dei tanti testimoni della vita presso Colonia Dignidad. Il gioco di asservimento messo in atto a scapito del pensiero dei bambini ormai divenuti adulti conduce alcuni verso una progressiva presa di coscienza alla luce di un dis-orientamento formativo. Sono proprio questi soggetti che muovono le principali accuse, nonostante nessuno sia in grado di restituire loro il diritto a un'infanzia serena. Finanche sono da ricordare coloro che nel tempo hanno mosso le pesanti accuse nei confronti di Schäfer. Tra questi vi sono i parenti di quelli che negli spazi di Colonia Dignidad hanno perduto la vita a causa del loro orientamento politico. Ancóra in epoca odierna si cercano, invano, i corpi di chi è stato assassinato.

Villa Baviera – la cui ri-denominazione rispetto alla precedente Colonia Dignidad risale all'anno 1991 – è oggi una società per azioni, un complesso turistico ove è possibile svolgere numerose attività sportive. Vengono inoltre organizzate visite guidate nei luoghi in cui, per quasi quarant'anni, sono stati perpetrati abusi e molestie, maltrattamenti e violenze, aggressioni sessuali e

vessazioni, torture e uccisioni occultati per decenni. Soltanto di recente sono stati resi pubblici i documenti relativi a quanto accadeva presso Dignidad. Ciò grazie alle fotografie scattate e ai video registrati.

Così, il motto della Colonia *Helfen macht glücklich* – che potrebbe essere tradotto in italiano con l'espressione "Aiutare rende felici" – ricorda, sebbene in relazione a un'idea e a un significato differente rispetto al concetto di dis-umanità, quelle parole illusorie e mendaci affisse sopra il cancello di Auschwitz, che com'è noto recitano *Arbeit macht frei* (Il lavoro rende liberi).

Ⅱ.2.2. Cultura del dialogo e dialettica delle culture

Come si è visto nei paragrafi precedenti, Pedagogie Comparate si propone d'indagare tanto elementi *micro*-dimensionali quanto aspetti *macro*-dimensionali relativi alle *culture pedagogiche*; tanto questioni *soggettive* che confluiscono poi nel contesto sociale quanto circostanze *oggettive* le quali influenzano lo stile di vita e di pensiero del singolo; tanto la prospettiva *esterna* attraverso cui il ricercatore analizza una certa realtà quanto l'ottica *interna* dello stesso pedagogista comparatista che si dispone allo studio di un contesto sociale e si relaziona con il soggetto ivi abitante. Riconoscendo gli elementi identitari della cultura pedagogica esaminata, lo studio pedagogico-comparativo considera spazi e tempi, geografie e storie, ambienti e tradizioni sempre differenti. In un'epoca contemporanea in cui una certa tendenza della ricerca scientifica insiste su concetti quali inclusione, intercultura, integrazione, Pedagogie Comparate si pone invece quale possibile via euristica al fine di comprendere la cifra dell'umano a partire da una nuova angolatura. Ossia, tale scienza pedagogica sospinge la ricerca a vagliare *identità* e *differenze* di popoli o realtà sociali con lo scopo di conoscere le plurali disposizioni alla vita insieme con le molteplici declinazioni formative, educative e istruzionali. Sicché, come

più volte ricordato nel corso di queste pagine, l'indagine di Pedagogie Comparate si profila anzitutto intorno all'essere umano quale soggetto del suo studio.

L'inedita prospettiva di ricerca delle Pedagogie Comparate è suffragata dalle innumerevoli e specifiche *Weltanschauungen* – visioni del mondo. La critica ne soppesa gli aspetti identitari, non riducendo per questo lo sguardo euristico a una mera ricognizione superficiale, bensì tentando di cogliere le particolari inclinazioni pedagogico-culturali di là da ogni possibile generalizzazione. Ciò contrastando una persistente «uniformazione dei modi di vita» (Latouche, 1989: 11) còlta attraverso un processo di civilizzazione e tecnologizzazione del mondo. Si tenta cioè di arginare la progressiva eliminazione dei molteplici codici interpretativi di cui si compone il *mondo della vita* a fronte di una «standardizzazione dell'immaginario» (*ibid*.: *l.c*.), a sua volta risultato di un livellamento culturale. Le condotte si conformano, le esistenze procedono verso una dimensione unidimensionale anche in ragione delle conquiste coloniali che hanno interessato numerose realtà sociali. Ma anche nel tempo attuale si compiono le compravendite di territori per lo sfruttamento delle loro risorse: in tal modo sono compromessi i ritmi e le tradizioni che si basano sul rapporto, quasi simbiotico, instaurato con la natura circostante. È in atto – direbbe Serge Latouche – la «mondializzazione contemporanea delle principali dimensioni della vita» il cui processo si discosta da una positiva «fusione di culture e di storie» (*ibid*.: *l.c*.). Si tratta «ancora una volta di dominazione (…), assoggettamento, ingiustizia, distruzione» (*ibid*.: *l.c*.) in ragione di ricavi economici e interessi geopolitici. Le culture pedagogiche sopra descritte, sulle quali possono svilupparsi la ricerca, il discorso e la critica di Pedagogie Comparate, portano a esempio alcuni modi d'intendere la vita, l'esistenza dell'uomo, il rapporto con la natura o con la religione. Tuttavia, esse palesano pure il tentativo di una «universalizzazione del modo e del livello di vita» (*ibid*.: 10), siano questi definiti *(i)* attraverso il contatto con la società moderna, *(ii)* tramite l'ideologia di un culto religioso, *(iii)* a causa di politiche coloniali del

passato, *(iv)* mediante l'adeguamento alle logiche del turismo di massa, *(v)* in relazione all'indottrinamento dei credenti e al fanatismo di un singolo uomo.

A fronte di quanto enucleato fino a questo punto, Pedagogie Comparate s'inserisce nell'alveo delle scienze pedagogiche con l'intento di restituire quell'elemento di pluralità intorno al quale dovrebbe nuovamente costituirsi il discorso relativo all'essere umano e alle sue culture, qui declinate nelle dimensioni formative, educative e istruzionali della vita. Per farlo, l'impianto architettonico delle Pedagogie Comparate non può che sostanziarsi di una *cultura del dialogo* e tuttavia non può escludere la possibilità di una *dialettica delle culture*. Vale a dire che Pedagogie Comparate concreta, attraverso il suo discorso, il confronto e la comparabilità, l'incontro e l'intesa, la collaborazione e la comprensione reciproca delle culture, alla luce delle loro identità e delle loro differenze. Il tutto è riconducibile a una *pedagogia dell'intersezionalità*. Volendo ricuperare un'espressione propria dell'àmbito geometrico, con tale espressione si potrebbe far riferimento a una *teoria degli insiemi*, dove l'intersezione rappresenta graficamente lo spazio che appartiene contemporaneamente a due entità distinte. In Pedagogie Comparate con ciò s'intende evidenziare come, nella società contemporanea, e a fronte del problema relativo alla crisi sociale – tema centrale dell'intera ricerca qui presentata –, vi sia la necessità di sostenere una *intersezione dialogico-dialettica* fra le *culture pedagogiche*. Tale logica conduce Pedagogie Comparate a considerare ogni cultura come degna di esistenza, escludendo pertanto concetti quali quelli di sovrapposizione, emarginazione, discriminazione, oppressione. Ciò consentirebbe, da un lato, di preservare l'elemento dell'*originarietà* proprio di ogni contesto culturale e, dall'altro, di muovere verso la *trasformazione* delle culture stesse, giacché la dimensione dell'incontro fra diverse realtà va pensato come valore positivo di un dialogo dialettico caratterizzante l'intera società mondiale in epoca contemporanea. Le migrazioni restituiscono, in tal senso, un utile esempio rispetto alla questione sollevata, poiché conducono Pedagogie Comparate a

impostare il discorso nella dimensione di una continua intersezionalità e non piuttosto entro una logica oppositiva.

Sicché, il percorso euristico precedentemente tracciato muove dall'analisi della cultura pedagogica relativa ai Tupi Kawahib al fine di ripensare la natura. Questa non soltanto caratterizza lo stile di vita distintivo della tribù indigena, ma pure è categoria attraverso cui risulta maggiormente comprensibile la formazione intima del singolo soggetto. Mistificato e, in seguito, soppresso dalla cultura moderna, il popolo dei Tupi può essere preso a esempio per una *educazione alla pedagogia dell'intersezionalità*. Ciò con lo scopo di non reiterare un mero processo di assimilazione delle culture. Pedagogie Comparate consente di ampliare l'architettonica conoscitiva della pedagogia cogliendo storie del passato per assegnare nuovamente un ruolo fondamentale all'ascolto, al rispetto e al riguardo di certe culture pedagogiche anziché al loro totale annullamento. Preservare una cultura dal suo totale assoggettamento a un'altra cultura – vale a dire dalla sua definitiva eliminazione – significa avere la possibilità di comprendere qualcosa di più, benché mai pienamente, rispetto all'uomo, all'umano e all'umanità.

L'approccio dialogico-dialettico di Pedagogie Comparate si contrappone poi a tutti quegli orientamenti fanatici che elevano una cultura a dogma e pertanto rimuovono ogni eventuale inter-relazione con culture altre. Il caso di Tara Westover, allora, dirige la ricerca verso un'ulteriore caratterizzazione del discorso pedagogico-comparativo, poiché definisce l'intreccio tra soggettività e cultura in una logica inter-sezionale, appunto. La possibilità di conoscere e studiare, quindi di dare avvio a una personale istruzione culturale – ossia, alla costruzione ordinata di conoscenze secondo la propria disposizione formativa ed educativa –, consente all'uomo di comprendere che le circostanze sociali e culturali entro le quali vive non possono essere concepite come univoche ed esclusive. La costruzione di una congrua argomentazione pedagogico-comparativa dialogico-dialettica riguarda, allora, pure il confronto tra una cultura e una credenza religiosa.

Una positiva intersezione viene poi delineandosi anche all'interno della cultura pedagogica vietnamita, laddove una pluralità di usanze, tradizioni e consuetudini si unisce presso uno stesso contesto sociale. Seppur coinvolto da molteplici occupazioni coloniali, l'odierna Repubblica del Vietnam risulta luogo d'incontro di plurali confessioni religiose e gruppi etnici la cui cultura s'interseca con altre differenti. La società del Vietnam si delinea alla luce di tale mescolanza, tuttavia mantenendo saldi valori e princìpi propri di ciascuna tradizione.

Sull'altopiano andino la cultura degli Uros permane nel suo dialogo costante con la civiltà moderna che si estende nelle zone circostanti il lago Titicaca. Il continuo contatto con le centinaia di turisti, che giungono ogni anno per visitare le *Islas Flotantes*, consente anche intersezioni positive. Ciò, per esempio, permette al popolo uros di portare avanti la lavorazione della Totora e ai bambini di usufruire delle imbarcazioni a motore per raggiungere i plessi scolastici, lontani chilometri di distanza dalle abitazioni galleggianti.

Con l'apporto euristico di Pedagogie Comparate la derelizione delle culture fa spazio alla loro preservazione. Ciò conduce lo studio pedagogico-comparativo a stagliarsi contro la cultura del disumano, esito della violazione di un autentico sentimento di libertà. Il percorso delle Pedagogie Comparate non può allora eludere l'indagine effettuata attraverso quanto si pone contro qualsiasi istanza libertaria. Ossia, al fine di promuovere l'idea di una *pedagogia dell'intersezionalità*, che sia dialogica e dialettica all'un tempo, è bene ricordare le vicende che hanno rimosso quella pluralità di punti di vista tramite i quali è dato formarsi, educarsi e istruirsi. Il caso di Colonia Dignidad è riportato proprio nel tentativo di assecondare una logica che si oppone a qualsivoglia ideologia del disumano.

Insomma, Pedagogie Comparate porta avanti il suo discorso nel segno di un'emancipazione culturale e pedagogica, giacché – come sostiene Lévi-Strauss nel suo *Pensiero selvaggio* – «ci si dimentica che ciascuna delle decine o delle centinaia di società che sono coesistite sulla terra, o che si sono

succedute da quando l'uomo vi ha fatto la sua prima apparizione, si è valsa di una certezza morale per proclamare che in essa si condensavano tutto il senso e la dignità di cui è suscettibile la vita umana» (1964: 270). Così, le Pedagogie Comparate possono essere còlte quale «alba» di una «nuova ricerca» pedagogica volta a sostenere l'idea, i princìpi e i valori di «una umanità pluralista» (Latouche, 1989: 12). Ciò non può sussistere senza che l'essere umano sia disposto a intraprendere un viaggio volto alla meraviglia della scoperta. Colui che viaggia è infatti un *Wanderer*, il cui sentimento muove la *curiositas* nei confronti di contesti spazio-temporali differenti, pure propenso a una migliore comprensione di sé attraverso la relazione dialogica e dialettica instaurata con il soggetto di cultura differente.

Ⅱ.3. La cifra dell'umano nelle Pedagogie Comparate

Ⅱ.3.1. Le trame complesse dell'orizzonte conoscitivo umano

Posto il quadro euristico, epistemico ed epistemologico delle Pedagogie Comparate, pare ora opportuno ricondurre il nucleo tematico della ricerca entro il suo *telos* fondativo: l'essere umano. Anche in ragione di quanto enucleato nei precedenti capitoli, si è visto che quest'ultimo – insieme alla sua cultura – è studiato tanto nei confini di una universalità ontologica quanto nei perimetri di molteplici peculiarità soggettive. È ormai noto che, all'interno del dibattito pedagogico, l'uomo non viene considerato a partire della sua appartenenza etnica, religiosa o sociale; non è il bambino, l'adulto o l'anziano, tantomeno è colui che viene studiato a partire dalle sue caratteristiche psicologiche, biologiche, storiche, genetiche o culturali. Pensare l'essere umano, piuttosto, comporta l'educarsi all'ascolto e alla comprensione di quell'«umanesimo presente nell'umanità stessa dell'uomo» (Gennari, 2006: 27), giacché qui l'umanità si svela nell'umano. L'*umano* – ossia, la cifra del singolo – è altresì indagato nel più ampio volume dell'umanità. Dunque, la complessità ascrivibile a tutto ciò che concerne l'essere umano non può essere discussa solamente all'interno di circoscritte categorie. I differenti significati espressi e costituiti nel mondo reale si modificano in ragione di colui che li pensa. Le forme date alle singole esistenze mutano in relazione agli innumerevoli *stili interpretativi*. La natura dell'uomo richiama poi altro rispetto a quanto rimane immobile e identico a se stesso. Tale carattere trasformativo comporta una moltitudine di prospettive che collide con una singola visione. Le tradizioni e le tendenze, i

costumi e le mentalità, le condotte e le abitudini configurano le culture. Si è detto, inoltre, che nel mondo si situano il dialogo tra l'uomo e l'altro uomo, il rapporto tra il singolo e la società, la dinamica tra differenti contesti sociali e politici. Ecco il motivo per il quale risultano utili logiche, linguaggi e metodologie (cfr. Gennari – Sola, 2016) di Pedagogie Comparate: quella scienza pedagogica declinata al plurale in grado di accogliere le innumerevoli *culture pedagogiche dell'umano* ma pure capace di costituire un dialogo fertile e proficuo tra le scienze (pedagogiche e non) in un'ottica *inter-* e *trans-*disciplinare.

Il tempo e lo spazio suggeriscono «le diacronie della storia e le sincronie della geografia» (Gennari, 2006: 318) globali, consentendo tuttavia all'uomo di vivere entro il corso degli eventi quotidiani e degli ambienti circostanti. Il viaggio nella vita include, pertanto, storie e geografie soggettive. Nel processo storico del mondo il soggetto costruisce un percorso di consapevolezza del proprio tempo di vita, così come nella fisicità degli ambienti geografici egli dimensiona la propria esistenza. Il tutto a partire da una vivacità intangibile e interiore che si manifesta, appunto, in una vitalità concreta ed esteriore. Come spesso enucleato nel corso della precedenti pagine, nella dialettica tra *esteriorità* e *interiorità* s'inserisce la vita. Da questa duplice combinazione è ricuperata la consapevolezza dell'«irriducibile molteplicità di esistenze e realtà» (*ibid*.: 45), poiché nell'autenticità della propria esperienza il soggetto è in grado di cogliere pure ciò che riguarda l'umano oltre di sé.

In questi intrecci s'identifica una connessione virtuosa, riconducibile al rapporto sussistente tra individuale e collettivo, intimità e ulteriorità, oggettivo e soggettivo, storie e geografie sia dei singoli esseri umani sia dei popoli abitanti la Terra. L'intento di queste pagine si esplica – senza alcuna pretesa di esaustività – nella costruzione di una riflessione intorno alle trame costituenti i numerosi racconti relativi all'essere umano. Senonché, discutere a proposito del singolo e dei suoi mondi presuppone anche la comprensione di quanto si colloca sul lato opposto di un possibile umanesimo dei valori.

Si è detto che l'uomo è parte della più ampia umanità universale. Eppure, nella storia si rintracciano aspetti antinomici e contrastanti per i quali il soggetto risulta definito, limitato e confinato – ma anche de-formato, dis-educato e de-istruito – all'interno delle logiche proprie di un individualismo annichilente. Ne sono esempio: *(i)* le politiche della violenza, che hanno esacerbato gli scontri armati tra i Paesi; *(ii)* i mercati e la corsa all'acquisizione del potere; *(iii)* la produzione di denaro e la spaccatura economica incolmabile conseguente in termini di povertà e ricchezza; *(iv)* l'odio, il rancore, la vendetta e, in generale, il disumano riflesso entro le dinamiche del razzismo e della xenofobia. Nel vocabolario dell'umano si legge anche il suo più profondo contrario, evidenziato da una fallacia antiumanistica. Allora, il disumano abita nell'umano? Oppure la disumanizzazione è il risultato di una profonda *crisi* dettata dalla distrazione dell'uomo da se stesso? Anche nel tentativo di corrispondere a tali questioni si aprono numerosi orizzonti interpretativi. Questi ultimi si dispongono entro la cornice scientifica nella quale è lecita ogni riflessione a proposito di colui che è stato qui più volte richiamato: quel soggetto còlto alla luce della sua formazione, della sua educazione e della sua istruzione culturale.

L'educarsi alla comprensione delle condizioni esistentive ed esistenziali in cui versa il singolo nel mondo della vita contemporanea richiede l'impiego di numerose lenti di osservazione pedagogico-comparative. Esse permettono tanto la polmonarità di un discorso generale, riferito alle macro-strutture del problema, quanto la specificità di una questione particolare, dettata dalle micro-strutture del problema stesso. D'altronde, il significato di un mondo è pure dato dai contenuti immessi in esso da chi lo abita. La storia e le storie, la geografia e le geografie, il mondo e i mondi, l'umanità e gli uomini, relazionandosi comparativamente, consentono di conoscere le plurali ossature della vita.

Ⅱ.3.2. Anton Wilhelm Amo: la vita di un uomo e le origini del razzismo

Le coordinate storico-geografiche della vita di Antonius Guilielmus Amo – o Anton Wilhelm Amo – dispongono le loro origini all'inizio del XVIII Secolo e si dislocano sulle coste ghanesi della città di Axim (attuale capitale del distretto di Nzema). Tuttavia, considerando quanto riportano i pochi documenti esistenti a proposito della sua esistenza, Amo trascorre solamente un breve periodo di tempo con la sua famiglia. Nel 1707, all'età di quattro anni e tramite la Compagnia delle Indie Occidentali, viene allontanato dalla tribù degli Akan per essere condotto in Europa come schiavo.

Al fine di restituire un quadro più chiaro del contesto natìo di Amo, va ricordato che il territorio sopradescritto si estende sulla cosiddetta *Costa de Ouro*. Su questi litorali i colonizzatori europei approdavano anzitutto in ragione dei cospicui giacimenti auriferi. Gli interessi commerciali ruotavano intorno ai grandi profitti economici ottenuti con la tratta schiavista. Nel periodo incluso tra il XVI e il XIX Secolo si contano tra i sette e i dodici milioni di uomini deportati in Europa e nelle Americhe. Appare congruo soffermarsi fin da un primo momento sul dato relativo a una cifra indefinita di esseri umani che, sottratti alla loro vita e alle loro terre, conducono un viaggio annichilente verso la schiavitù e lo sfruttamento. Chi erano costoro? Quale idea di libertà era salda nelle loro menti? Quale vita avrebbero potuto scegliere se avessero avuto la possibilità di difendere la dignità cui ogni uomo ha diritto? E quale concezione di formazione, educazione e istruzione poteva emergere in relazione alla logica del colonialismo e del potere? Ebbene, fra le molte vite che concludevano il loro corso nelle piantagioni americane di cotone, quella di Anton Wilhelm Amo avrebbe avuto un risvolto del tutto differente.

Il nome acquisito di Anton Wilhelm Amo proviene dalla famiglia alla quale viene affidato il piccolo schiavo. Giunto sulle coste olandesi nel 1707, appunto, Amo è dato in dono ad Anton Ulrich, Duca del principato di Brunswick-Wolfenbüttel. L'appellativo "Anton Wilhelm Rudolph Mohre" si legge per la prima volta nei registri della cappella di Wolfenbüttel. Qui, infatti, il 29 luglio

1708, è svolta la cerimonia battesimale con cui il bimbo entra a far parte della nobile famiglia. Ciò si evince anche dai primi tre nomi identificativi di “Anton Wilhelm Rudolph”, riferiti al Duca e ai suoi due figli (al primogenito verrà affidato Amo dopo la morte del padre). Il quarto termine “Mohre” è con tutta probabilità riconducibile alla parola tedesca *Mohr*, utilizzata per soprannominare l’uomo africano. Altre testimonianze della vita di Amo sono relative ai libri contabili di corte, dai quali si desume che egli avesse ricevuto una somma di denaro per una indefinita mansione. In un articolo del 1964, il filosofo ghanese William Emmanuel Abraham riporta alcune perplessità sull’origine di quei pagamenti effettuati a favore di Amo. L’autore presenta l’ipotesi secondo cui i trentadue talleri retribuiti ad Anton Wilhelm nel periodo trascorso a corte rappresentassero una semplice «pocket money» (paghetta) (Abraham, 1964: 66). Per tale motivo si presume che egli non fosse trattato come uno schiavo, bensì venisse considerato come un bambino degno di ricevere un’istruzione scolastica. Invero, gli eventi censiti intorno ai luoghi di Brunswick tra il 1717 e il 1720 indicano la partecipazione di Amo alle lezioni scolastiche della Wolfenbüttel Ritter-Akademie, sita nell’omonimo principato. In questo contesto Anton avrebbe ricevuto una «classical education» (educazione classica) (*ibid*.: *l.c*.), basata sulla profonda formazione religiosa e sull’apprendimento della lingua latina al fine di poter proseguire gli studi e frequentare l’università.

Pur rimanendo velati da un certo grado di incertezza, gli accadimenti precedenti l’iscrizione presso l’Università di Halle, avvenuta nel 1727, hanno accordato al giovane africano la possibilità d’irrobustire la propria formazione intellettuale. Si può infatti pensare a un primo percorso di studi universitari presso Helmstedt. A supporto di tale teoria v’è un duplice aspetto. Il primo di questi è relativo alla frequentazione dei corsi di legge ad Halle, ai quali egli non avrebbe potuto partecipare se non con un precedente titolo di laurea triennale. Inoltre, dai registri di Halle, alla data del 9 giugno del 1727 (giorno dell’immatricolazione) non è associato alcun pagamento della tassa d’iscrizione. Da ciò si evince un’autonoma capacità economica per la quale non sarebbe

stato necessario il sostegno della corte dei Wolfenbüttel. Secondo tale informazione risulta valida l'ipotesi di una borsa di studio erogata dall'Ateneo di Helmstedt in favore di Amo e spendibile per i successivi corsi accademici.

Proprio ad Halle, data l'atmosfera culturale dell'*Aufklärung* settecentesca, il giovane conduce le sue ricerche alla luce di una profonda libertà intellettuale. Anche in ragione delle relazioni instaurate con i professori e gli studenti dell'ambiente universitario, egli ha l'opportunità di discutere la sua prima tesi intitolata *Dissertatio Inauguralis De Jure Maurorum* del 1729, di cui è relatore il Professor Johann Peter von Ludewig – uno dei più noti diplomatici, storici e studiosi di legge in àmbito internazionale. La tesi si fondava su riflessioni di ordine storico e giuridico, relative all'idea di una necessaria uguaglianza dei diritti dell'uomo. Secondo Amo, i vanti dei popoli europei nell'aver costruito le proprie fondamenta sulla *civitas* romana – a cui avevano aderito anche i vassalli africani del passato – collidevano con i privilegi e la protezione che gli stessi paesi d'Europa offrivano solamente a pochi eletti. Il punto centrale dell'argomentazione era determinato dalla denuncia del «crime of slavery» (crimine di schiavitù) (*ibid*.: 69), il quale eliminava l'equo diritto alla vita degli esseri umani, in particolar modo del popolo africano. Con questo incedere critico – confutato con fatti realmente accaduti e non con fragili sentimentalismi – Amo guadagna il rispetto e la stima dei suoi professori e colleghi.

Alla discussione della tesi del '29 succede l'ulteriore immatricolazione presso l'Università di Wittemberg, avvenuta il 2 settembre 1730. Forse a causa del clima poco ospitale che si stava divulgando ad Halle o forse in ragione delle ostilità professionali e sociali incontrate in conseguenza delle argomentazioni trattate, Amo giunge nel nuovo contesto senza aver completato gli studi. Tuttavia, a Wittemberg, dove è supportato da Martin Gotthelf Loescher – amico di Ludewig e professore di medicina e psicologia –, ad appena un mese dall'iscrizione avvenuta il 10 ottobre 1730, diventa Dottore in Lettere e Filosofia, concludendo il precedente ciclo universitario. All'interno del nuovo contesto compie i suoi più importanti studi filosofici (cfr. Menn S. – Smith J., 2020), si

concentra sui corsi di logica, metafisica, fisiologia, storia, teologia, medicina e perfeziona lo studio di sei lingue: inglese, francese, olandese, latino, greco e tedesco. Quattro anni più tardi, nel 1734, consegue la Laurea Magistrale (cfr. Abraham, 1964: 73) con una tesi dedicata a *De humanae mentis Apatheia seu sensionis ac facultatis sentiendi in mente humana absentia et earum in corpore nostro organizo ac vivo praesentia*. Del suo percorso accademico vengono sottolineate l'eccezionale rettitudine, l'operosità e l'erudizione dimostrate nello studio, nonché l'influenza acquisita tra gli intellettuali dell'epoca. Proprio contro l'aspettativa di questi ultimi, e nonostante egli non venga inserito nella storiografia filosofica tedesca, ad Amo è riconosciuto un posto nell'alveo dei filosofi del Settecento: il primo di origini africane che l'Europa abbia conosciuto.

Nel 1736 Amo presenta la *Disputatio philosophica continens ideam distinctam eorum quae competunt vel menti vel corpori nostro vivo et organico*. È l'anno in cui fa ritorno ad Halle e riceve la nomina di *Privat-dozent* con il nome di Antonius Guilelmus Amo Afer. Ha inizio da questo momento l'attività filosofica, da cui scaturisce il lavoro del 1738 dedicato alla fondazione di una epistemologia empirica e intitolato *Tractatus de arte sobrie et accurate philosophandi*: l'ultimo lavoro pubblicato dall'autore in territorio europeo. Prima di abbandonare quei Paesi che gli avevano riconosciuto, seppur per un periodo circoscritto, la fama di filosofo, Afer ottiene la cattedra di uno degli insegnamenti dell'Università di Jena nel 1740. Tuttavia, la libertà del clima culturale settecentesco iniziava a sgretolarsi sotto gli stereotipi e gli studi antropologici dell'ideologia razzista.

La prima metà del XVIII Secolo conduce molti filosofi verso una «humanist faith» (fede umanista) (*ibid*.: 68), scevra da ogni pregiudizio razziale e da ogni mentalità assoggettabile alle logiche del primitivismo. Parallelamente all'autonomia di un pensiero critico, libero e liberante, quale fondamento delle istituzioni culturali del tempo, andava diffondendosi pure l'idea che gli indigeni provenienti dai paesi extraeuropei fossero dei «barbari» (Mosse, 1978: 13). Sicché, l'«intelletto primitivo» (*ibid*.: 14) attribuito al "nero", considerato al pari di

un selvaggio, richiedeva una particolare educazione. Costui necessitava, appunto, di essere educato e governato, poiché incapace, pigro e indisciplinato (cfr., *ibid*.: *l.c*.). La ragione umana e il suo ideale illuminista, che fino alla prima metà del 1700 avevano contraddistinto la cultura europea, erano così ostacolati dagli stereotipi della seconda metà del secolo, associati ai popoli africani. Nonostante tale orientamento razzista, l'esistenza di Anton Wilhelm è protetta sia da alcuni importanti studiosi – come detto nei passaggi precedenti del testo – sia dalla sua personalità intellettuale di filosofo. Proprio per tale ragione ad Amo viene concessa la libertà di manifestare il suo dissenso e la sua posizione in relazione ai diritti degli africani in territorio europeo. Si dovrà attendere il 1747, con la teatralizzazione di uno spettacolo a sfondo satirico, per assistere alla denigrazione della virtuosa figura di Anton Wilhelm Amo Afer da parte dei suoi oppositori più accaniti. Con la messa in scena di questa triste rappresentazione, infatti, si hanno le ultime attestazioni della sua presenza in Germania, nonché della sua vita. Non è chiara la modalità del ritorno in Ghana. Il filosofo tedesco di origine africana è rintracciato, all'età di circa cinquant'anni, sulle coste di Axim nel 1753. Qui, metonimicamente, si dissolve pure l'idea di una libertà ontologica ed esistenziale dell'uomo. A essa verrà prevalendo l'intolleranza, descritta da una mentalità marcata da convinzioni e pregiudizi.

Il richiamo alla vita di Anton Wilhelm Amo consente di reinterpretare pedagogico-comparativamente gli aspetti originari e primitivi del razzismo settecentesco, al fine di contestualizzarli, attraverso un rapido *excursus* storico, nell'epoca contemporanea, ove risultano ancora evidenti le dinamiche di quanto già accadeva al giovane afro-europeo in termini di discriminazione e intolleranza.

A partire dalla metà del 1700 il mondo dell'Illuminismo curva il proprio pensiero sugli studi scientifici di numerosi antropologi. Le ricerche fisiognomiche e frenologiche prendono campo a partire dalla seconda metà del secolo, alle quali si annette l'assunto ideologico della bellezza riferito ai modelli di perfezione dell'arte e della scultura greche. La corretta angolatura facciale

connessa con gli studi di Peter Camper, basata sul confronto tra le teste di soggetti di origine indoeuropea e africana, le ricerche di Franz Joseph Gall e Johann Caspar Lavater, incentrate sulle funzioni del cervello caratterizzanti la forma del cranio umano, e il riferimento a un presupposto ideale di bellezza concretizzavano una classificazione pseudo-scientifica della natura umana mediante razze superiori e inferiori. Le simmetrie collidono con le asimmetrie; la bellezza è costretta nel canone e nelle forme prestabiliti, per cui "il bello" non è più còlto in ciò che viene suscitato nell'intimo dell'animo umano in termini di armonici e piacevoli sentimenti. L'aspetto estetico viene soppesato alla stregua di princìpi generali pre-fissati. Bellezza e libertà vengono arginate nelle pre-disposizioni dell'intelligenza umana, votate a un ordinamento secondo criteri pre-stabiliti. Risultano a questo proposito lontane, finanche dimenticate – benché appartenenti alla stessa cornice spazio-temporale –, le lettere schilleriane sull'educazione estetica dell'uomo attraverso le quali si può sostenere che «è unicamente attraverso la bellezza che si perviene alla libertà» (Schiller, 1795: 111). La proporzione disarmonica è simbolo di volgarità e immoralità. I fattori ambientali, che definiscono le fisionomie del volto, uniti alle caratteristiche biochimiche determinanti la vita sanciscono una scienza dominata dall'estetica. I valori della «poetica romantica» (Gennari, 2001: 297) a proposito dei linguaggi interiori del singolo uomo e dei sentimenti accomunanti i popoli dell'intera umanità sono dimenticati sulla base di una de-sensibilizzazione dell'individuo borghese, attento, tuttavia, alla configurazione e all'organizzazione della società moderna.

Le basi settecentesche del razzismo (cfr. Mosse, 1978) preparano la pubblicazione di numerosi scritti, tra cui *The Races of Men* di Robert Knox, del 1850, e *Essai sur l'inégalité des races humaines* di Arthur de Gobineau, steso tra il 1853 e il 1855. A questo punto la razza diviene «la chiave della storia del mondo» (*ibid*.: 60); la purezza di quella bianca domina sulle altre, macchiate dalla mancanza di una civilizzazione adeguata, da una scarsa intelligenza e da una poco lusinghiera rozzezza di fondo, declinabile nella forma di vita animale.

Il contesto europeo ottocentesco si fa così portavoce del rischio di un mescolamento e di una contaminazione razziali, dimenticando le tradizioni della *raison* illuminista e della *Humanität* romantica (cfr. Gennari, 2001: 296).

Negli ultimi decenni del XIX Secolo «il mistero della razza» (Mosse, 1978: 124) si svela anche attraverso quel "principio del male" attribuito al popolo ebraico (cfr. *ibid*.: *l.c*.). Seppur con origini arcaiche, il razzismo xenofobo perpetrato contro la comunità giudaica prende campo e dilaga in modo massivo anche in ragione dei testi, travisati e snaturati, di Gobineau. Non a caso il suo *Essai* sarebbe divenuto un'arma potente per gli antisemiti (cfr. *ibid*.: 64). Lo stesso Knox dà il suo contributo descrivendo l'ebreo come uno zingaro. L'Europa inquadra la sua intolleranza nei confronti di coloro che erano ritenuti la più grande minaccia per la razza bianca. Il pericolo della degenerazione della civiltà ariana si espande ridestando quelle «leggende tradizionali» (*ibid*.: *l.c*.) del passato turbinanti intorno agli ebrei. Il mito della cospirazione ebraica, degli omicidi rituali e della calunnia del sangue (cfr. *ibid*.: *l.c*.) culminano la loro fandonia con la pubblicazione dei *Protocolli dei saggi anziani di Sion*. Da qui si discende lungo i binari della storia fino a giungere agli eventi drammatici e bui degli anni Trenta del XX Secolo. Risultato anche del retaggio delle teorie darwiniane dell'Ottocento, la «scienza della razza» (*ibid*.: 86), connessa all'eugenetica e all'antropologia, si mischia con l'idea della sopravvivenza della stirpe ariana. L'igiene e la purezza razziale comportano una ri-collocazione degli ebrei all'interno della società e una discriminazione che penetra nella dimensione sociale, ponendo l'accento sulla preservazione dei caratteri ereditari e biologici dei bianchi, nonché sul miglioramento della specie umana. Le correnti della biologia razziale di Karl Pearson, Ludwig Woltmann, Alfred Ploets, Wilhelm Schallmayer, Eugen Fischer, Fritz Lenz, poi, insieme con l'antropologia razziale e la teoria della degenerazione di Cesare Lombroso e di Max Nordau, danno adito alla contrapposizione tra soggetti "adatti" e "inadatti". Si giunge quindi alla promulgazione delle leggi razziali tedesche del 28 giugno 1933, quando l'ordine di sterilizzazione degli "individui inadatti" favorisce la

prevenzione dalla nascita di bambini affetti da malattie ereditarie. È l'inizio del più violento genocidio commesso nella storia del Novecento.

La teoria del razzismo si dirige verso la pratica dell'annientamento dell'umano. A compierne l'effettiva distruzione saranno i numerosi campi di concentramento e reclusione, di raccolta e rieducazione, di internamento e custodia preventiva collocati sotto lo sguardo di cittadini ignari. Dai ghetti il più cospicuo carico di ebrei trasportato dai treni merce arriva a Oświęcim, nella Slesia superiore. Qui, centinaia di esseri umani vengono condotti entro le camere di disinfezione, da cui nessuno può uscire se non già avendo inalato il gas delle due lattine di Zyklon B che le guardie svuotano a ogni entrata (cfr. Harding, 2013: 149). La morte sopraggiunge in dieci minuti. Ai *sonderkommando* – gli ebrei costretti a supportare i nazisti nelle loro atroci operazioni – viene affidato il compito di accatastare e bruciare i cadaveri nelle fosse comuni, non prima di aver strappato ciò che rimane dei corpi senza vita. Alla fine del 1945 saranno oltre cinque milioni gli ebrei vittime dell'Olocausto.

Il nazismo antisemita è solamente una delle espressioni drammatiche dei totalitarismi del XX Secolo: il massacro degli Armeni da parte dell'Impero Ottomano conta un milione e mezzo di vittime negli anni precedenti la Prima Guerra Mondiale; i campi del *Gulag* sovietico superano i diciotto milioni di prigionieri tra il 1930 e il 1953. Lo scenario storico del mondo novecentesco si conclude con la pulizia etnica dei Balcani: secondo un censimento delle Nazioni Unite, si calcolano dai tremila ai cinquemila morti per ognuna delle fosse comuni scavate all'interno dei novecentosessantadue campi di prigionia bosniaci. Il numero dei decessi aumenta, raggiungendo cifre inimmaginabili. È il 1995. Si conclude così un altro secolo, ove il male e la violenza appaiono tutt'altro che banali dinanzi alla «colpa collettiva» (Arendt, 1964: 298) xenofoba del genere umano contro se stesso. Alla luce di questa narrazione, raccontata attraverso gli eventi di tre secoli, la storia di Anton Wilhelm Amo Afer appare come un ricordo lontano, sfuocato, quasi impercettibile e dimenticato.

Fino a questo punto si è giunti secondo una duplice prospettiva: l'una inerente alla *vita dell'uomo*, l'altra afferente all'*uomo nella vita* (cfr. Barbieri, 2021). Ciò suggerisce una ulteriore impostazione della ricerca relativa alle Pedagogie Comparate, entro la cui struttura conoscitiva si snodano molteplici angoli di parallasse al fine di comprendere i plurali scenari con cui la storia dell'uomo può trasformare la sua narrazione. Essa muta in ragione: *i)* della prospettiva di ricerca da cui e con cui si osservano gli eventi, *ii)* del singolo che ha vissuto una particolare storia all'interno della più ampia storia dell'umanità, *iii)* dei contesti geografici dai quali si guarda alle circostanze del mondo. A questi si aggiunge un altro aspetto, poiché la storia – qualunque sia la sua specificazione – sospinge alla comprensione del senso autentico di qualcosa. La storia non è riconducibile solamente a un tempo trascorso, ma pure consente di avere coscienza di quanto è presente. Non può esservi cognizione a proposito della formazione, dell'educazione e dell'istruzione dell'uomo se non attraverso una «coscienza della vita umana, alla quale è indispensabile la *coscienza della storia*: della storia personale e dell'altrui storia, che è poi storia degli uomini, della loro vita e della loro formazione» (Gennari, 2016a: 175). Il «legame con la vita» (Levrero: 2016: 9) si dà nell'intreccio continuo tra il ricordo di ciò che è stato «nel *come* del suo essere stato vissuto» (Heidegger, 1989: 40) e il conferimento di senso alle vicende e agli accadimenti relativi al presente del *qui* e *ora* (cfr. *ibid*.). Ovvero: la cosciente conoscenza dell'uomo nella storia – qualsiasi essa sia – riflette la conoscenza cosciente dell'uomo nella contemporaneità e, inoltre, si traduce in una *coscienza del futuro* sul quale è impostata la pro-gettazione dell'esistenza. La radice temporale della vita «si dilata essenzialmente nel futuro» (*ibid*.: 12), il quale, formando pienamente il presente (cfr. *ibid*.: *l.c*.), accorda le innumerevoli possibilità d'espressione date al singolo in uno specifico stile-di-vita.

Dunque: qual è la configurazione attuale del mondo? Quali sono gli aspetti denotanti e connotanti l'esistenza? Qual è lo stile di vita dell'uomo nella società? Quali significati sono attribuiti ai concetti di libertà, formazione,

educazione e istruzione? E come questi variano in base alle geografie in cui prendono vita, alle storie da cui si originano e alle interpretazioni di coloro che li pensano? Occorre suffragare l'idea alla base della quale si costituisce il discorso pedagogico-comparativo, poiché soltanto attraverso la comprensione dei plurali contesti esistenziali in cui l'uomo vive è dato poter ricuperare il significato di una crisi che si manifesta come crisi sociale. Questa, per esempio, si concreta per il tramite dei postumi – non meno preoccupanti – dell'intolleranza efferata nei secoli scorsi. A questo proposito, allora, vanno indagati e approfonditi i fenomeni a partire dalle loro origini, nella costante dialettica tra *originarietà* e *trasformazione*, poiché ogni dinamica di sopraffazione e di violenza è il risultato di un composito, multiforme, eterogeneo e articolato tessuto.

Sono numerosi i casi odierni che narrano ancóra dell'aggressività e della coercizione, del maltrattamento e del fanatismo. Basti pensare ai racconti di cronaca per realizzare quanto la stigmatizzazione del diverso – di cui sostanzialmente si ha paura – sia tutt'ora percettibile. Gli abusi e le molestie sessuali rivolte a giovani donne da parte di un gruppo di ragazzi nordafricani alla vigilia del 2022 ne sono un esempio. La causa è proiettata, dalla mentalità comune, sulla figura dello straniero. Ma la questione necessita di essere analizzata alle sue radici. Occorre, cioè, conoscere l'essere umano che ha agito quei comportamenti brutali e scandagliare le possibili motivazioni per le quali si è compiuto quel gesto aggressivo, inammissibile e disumano. La storia stessa ha respinto l'idea di una diretta correlazione dell'origine della violenza con una nazione o una nazionalità. È bene disancorare l'indagine dal proprio punto di vista e volgere lo sguardo entro le tradizioni culturali di coloro che sono definiti "stranieri". Così procedendo si potrà avere una cognizione delle idee di amore, sessualità, libertà – e della relazione sussistente tra i loro significati – esistenti nei luoghi di provenienza di questi giovani uomini. Bisognerà domandarsi – attraverso le direttrici euristiche di Pedagogie Comparate – a proposito delle differenze tra queste concezioni e quelle incontrate nel paese di arrivo. Soltanto

allora si potrà forse scardinare una dilagante strumentalizzazione delle narrazioni relative alle immigrazioni, provocanti dinamiche discriminatorie e razziali. Inoltre, sarebbe necessario guardare alle politiche migratorie regolanti la coesistenza fra differenti culture in uno stesso territorio. Così, mentalità e tradizioni reputate "inferiori", "arretrate" o "sottosviluppate" dovranno essere rivalutate in ragione di una diversità non solamente insita nell'essere specifico dell'uomo, ma anche connaturata alla molteplicità dei popoli abitanti la Terra.

In sintesi: il *complexus*, còlto nel rispetto delle diversità, è ancora una volta richiamato dalla ricerca pedagogico-comparativa declinata al plurale. Esso, però, si scontra con una crisi. Questa è propria dell'uomo, del suo mondo e della relazione che egli instaura con sé e con l'altro. Essa pertiene tanto a uno stato di profonda de-formazione in cui versa il singolo nel tempo attuale quanto alle molteplici dimensioni sociali dis-educate, dis-educanti e dis-educative dell'esistenza. La complessità stessa dell'uomo è in crisi, poiché le prevale la linearità di un pensiero insufficientemente critico. L'Epoca dei Lumi – e ciò a essa relativo – appare nuovamente una eco lontana e inudibile.

L'umanesimo del soggetto, tuttavia, rimane universale: occorre ri-pensarlo a partire dalle Pedagogie Comparate: quella scienza pedagogica che lo può ancóra indagare in ragione della pluralità culturale e ontologica dell'essere umano.

Ⅱ.3.3. La crisi sociale tra Pedagogie Comparate e Pedagogia Clinica

Le tonalità di una crisi, inserite all'interno del contesto spazio-temporale a cui appartengono, invitano a disporsi all'ascolto di un motivo ritmato da note di continuità e pause di discontinuità. La disomogeneità – di modalità e contenuti – con cui una crisi può generarsi conduce, in tutti i casi, alla formazione di un movimento, ora lento e paralizzante, ora rapido e dilagante, che determina lo

stile dell'azione del soggetto – o dallo stesso agire umano ne è determinato. Così, soppesando la questione posta in esame in tale ricerca non si può eludere un fatto preminente: il problema di una crisi sociale conduce a una varietà di sensi e significati.

È lo stato di crisi di una società a plasmare lo stile di vita dei soggetti? Oppure è il tessuto sociale – composto dall'umano –, e tutto ciò che esso determina, a denotare l'identità di una crisi? Cosa è crisi? E cosa è *in* crisi? Forse la dimensione della socialità dell'essere dell'uomo? O forse lo stato di crisi è contrassegnato da qualcosa che "sta dietro" alla sua connotazione sociale? Ma cosa sottintende "il sociale"? Perché si può pensare l'esistenza di una crisi sociale?

Le ermeneutiche della crisi si compongono di strati interpretativi molteplici in ragione del punto di vista con il quale le si guarda e su cui l'uomo s'interroga definendone via via semantiche diverse. Il tentativo di definire la "crisi sociale" dal punto di vista delle Pedagogie Comparate potrebbe allora riguardare il *tegumentum* (Gennari, 2018: 102): ovvero, il tegumento, il rivestimento di un insieme di altri stati critici decisivi. Basti pensare – oltre a quanto sopra riportato – ad aspetti tipici della società contemporanea per intendere la situazione di smarrimento che coglie il senso d'essere e d'esistere del singolo (cfr. Gennari, 2006: 71). La scoraggiante considerazione della cultura, il fragile sistema di valori fondativi e umani, le decadenti istituzioni educative e la mancanza di determinazione di un pensiero critico e libero da condizionamenti pongono l'attenzione sulla questione urgente della crisi sociale. Quest'ultima verte, in questo senso, intorno a una crisi umanitaria, culturale, valoriale, educativa e del pensiero, nonché intorno alle loro interconnessioni. Tali interconnessioni originano rapporti dialettici, a loro volta generatori di significati differenti. Allora, le *fenomenologie della crisi* declinate nelle loro dimensioni sociali potranno riguardare la singola condizione di un Paese o una città, di uno Stato o un Continente. Ma occorrerà pure ampliare il perimetro dello sguardo analitico, al fine di cogliere lo *status* della società

mondiale. Quali crisi restituiscono lo stato patologico del mondo? Come le macrostrutture globali della crisi influenzano le più piccole società delle nazioni? Quali dialettiche si creano tra le micro-strutture e le macro-strutture della crisi sociale? I casi riportati nel precedente capitolo in rapporto alle *culture pedagogiche* relative ai Tupi Kawahib, al mormonismo dell'Idaho, alla società vietnamita, alle *Islas Flotantes* del Lago Titicaca, a Colonia Dignidad ne restituiscono alcuni esempi.

A tali interrogativi sottendono poi i grandi temi che coinvolgono il mondo in epoca odierna. I «vari sintomi della crisi» (Huizinga, 1937: 29) si esplicano in un intreccio complesso da cui, tentandone un'analisi pedagogico-comparativa, si possono scorgere alcuni dei fili costituenti l'intero tessuto. A partire da quanto ha scosso tragicamente l'intero Pianeta negli ultimi anni del XXI Secolo e che ha costretto la vita degli uomini a una crisi sanitaria globale: una pandemia riguarda tutti i Paesi, nessuno ne è escluso. La crisi sociale ha assunto qui le sembianze della malattia, del contagio, della sofferenza, ma anche dei distanziamenti e delle disuguaglianze, maggiormente rese inoppugnabili. Le conseguenze della pandemia hanno perciò acuito le altre grandi questioni critiche. Prima su tutte la crisi economica. Sintomo già incardinato nell'ordine dell'universo globale, il potere del denaro ha consumato ancor di più il sentimento dell'umano, rendendolo esanime e impotente. Il debito che l'uomo ha nei confronti di se stesso rimane insanabile. Restano irrisolti e senza méta gli spostamenti di ingenti masse di uomini attraverso i territori. In questo caso, la rottura che un viaggio sempre comporta si palesa nella morte di migliaia di esseri umani. Dinanzi a ciò le politiche globali sembrano immobili (o profondamente coinvolte?). Le disuguaglianze, poi, siano esse determinate da interessi economici, culturali o religiosi alimentano i fanatismi, i terrorismi e le vendette in ragione di una disposizione contraria a tutto ciò che riguarda la vita, il suo equilibrio e la sua armonia. Armonia, equilibrio e vita sono poi costantemente minacciati dalle drammatiche condizioni climatiche in cui versa il pianeta. La relazione sbilanciata esistente tra l'uomo e la natura – auspicabile

tuttavia in modo equilibrato e armonico – è esacerbata dal progresso tecnologico che mina la naturalità del rapporto dell'uomo con il mondo e con l'altro soggetto. Tutto è mediato dalle nuove fibre veloci, le quali portano la vera socialità sui *social* del *metaverso*. Eppure, proprio dall'inscindibile e fondamentale relazione tra l'uomo e la sua natura sarebbe opportuno ri-costruire e ri-definire un ordine nel *caos* della/e crasi sociale/i.

Fra le fenomenologie della crisi si creano interconnessioni che richiederebbero poi un dialogo *inter*-, *intra*- e *trans*-disciplinare fra differenti saperi. Allora, al fine di ricondurre a unità la complessità del problema al cui centro si situa l'essere umano, è risultato opportuno orientare il polo del discorso, della critica e della ricerca stessa verso la scienza il cui soggetto di studio è dato dall'*uomo*: inteso, appunto, come *essere umano* nella sua totalità, interezza, unità e irripetibilità (cfr. Gennari, 2006: 70). Il punto di vista pedagogico guida epistemologicamente l'orizzonte interpretativo di tutto il progetto. D'altronde, il tema della crisi sociale implica in sé il tema della vita del mondo. E questa è animata dall'uomo che la espleta in ragione del «fondamento ontologico e antropologico del suo essere in sé e nella vita, nel suo essere dentro la profondità di se stesso eppure nella storia e nel mondo: mondo dell'intimità e dell'interiorità, mondo dell'ulteriorità e dell'alterità, ma sempre *mondo umano*» (*ibid*.: *l.c*.). Ciò permette di sostenere la tesi secondo la quale, qualsiasi sia la forma assunta dalla crisi sociale, essa, inevitabilmente, convergerebbe con l'umano.

Le complessità e la consistenza richiamate dal problema fin qui trattato, hanno portato a trascegliere, come *modus operandi* peculiare, quello delle Pedagogie Comparate. Sicché, il contributo di questa disciplina consente di dislocare il processo euristico a proposito della crisi sociale entro una logica "al plurale". Comparare le Pedagogie (così come le differenti visioni del mondo) vuol dire svelare, e insieme cogliere, le linee trasversali che attraversano i vari contesti, riferiti alla pedagogia e alle altre dimensioni del sapere. Teorie e pratiche della ricerca comparativa concorrono a restituire l'idea di realtà

formative (o de-formative), educative (o dis-educative) e istruzionali (o de-istruzionali) di cui si compone – come sopra enucleato – il complesso tessuto dell'umano. Esse permettono di comprendere la struttura e la condizione originaria dei malesseri tanto umani quanto sociali, implicati inevitabilmente nel prodursi di una crisi. Le convergenze e le divergenze delle plurime esistenze coinvolgono direttamente una logica comparativa che non escluda i significati proposti dall'uomo in tutti i contesti della vita del mondo. Così la vita acquista uno specifico significato dignitoso e rispettabile nelle diverse culture di cui è composto il Pianeta. Inoltre, le logiche plurali della comparazione consentono – come più volte detto – un dialogo fra le identità e le differenze, le somiglianze e le disuguaglianze, le assonanze e le dissonanze del genere umano: quindi della vita umana. Questa sottende una molteplicità di vite. Il mondo presuppone una pluralità di mondi. L'essere umano richiama l'ineludibile diversità degli essere umani. E così qualsiasi altra categoria si voglia indagare. Le macro-strutture s'intrecciano con le micro-strutture; l'esteriorità della vita sociale si connette con l'interiorità della vita spirituale. Con ciò s'intende, ad esempio: *(i)* la presa in esame del rapporto esistente tra l'organizzazione di una società in un determinato periodo storico, geograficamente definito, e le singole realtà che in quel contesto esistono (e coesistono); *(ii)* il confronto tra le discipline che si occupano di studiare – anche in una dimensione extrapedagogica relativa ad aspetti economici, sociali, politici, etnici (cfr. Gennari, 2019) – gli oggetti di studio inerenti al formativo, all'educativo e all'istruzionale; *(iii)* la relazione tra i caratteri d'ordine esistenziale che si esplicano nelle dimensioni sociali, storiche, geografiche, culturali, antropologiche, politiche, filosofiche, psicologiche. Interpretando i significati consegnati alle molteplici *forme simboliche del mondo* (cfr. Cassirer, 1923-29) e comparandoli fra loro, sarà data opportunità di compiere un viaggio nella libertà della conoscenza, prescindendo da ogni stereotipo e/o pregiudizio, nonché da ogni rigido inquadramento prospettico. L'angolo di parallasse dello sguardo rivolto al mondo è s-catenato dall'appartenenza a una determinata cultura o a un particolare contesto

geografico. Tuttavia, occorre orientare i confini dell'analisi a proposito del problema cui si riferisce tale percorso al fine di poter arginare le infinite pieghe del tessuto relativo alla situazione di crisi in cui abita l'uomo della contemporaneità. Di quest'ultima si è tentata un'anamnesi macro-dimensionale per muovere, poi, verso una diagnosi micro-dimensionale nella vita dell'uomo.

All'interno dell'ampia cornice euristica propria della Pedagogia Generale, sono stati trascelti due orizzonti scientifici di ricerca con lo scopo di poter soppesare gli aspetti connessi con il tema della crisi sociale. Il primo è appunto dato dalla direttrice pedagogico-comparativa declinata al plurale, già tratteggiata nelle sue implicanze euristiche con il problema della crisi. Il secondo panorama scientifico è còlto entro i confini disciplinari della Pedagogia Clinica. Il presupposto di tale scelta consiste nella possibilità di scandagliare le innumerevoli implicazioni soggettive date dalla crisi sociale. Considerando la vita dell'uomo alla luce dello stato patologico-critico in cui versa il mondo, la ricerca pedagogico-clinica consente di muovere verso le origini di tali dimensioni. Queste sono restituite da aspetti *de-formativi*, *dis-educativi* e *de-istruzionali*. La rapida ricostruzione storica a proposito del razzismo nella storia di tre secoli è un esempio del profondo stato cristallizzato di de-formazione in cui versa l'essere umano, il quale perpetra violenza nei confronti di se stesso. Ciò è consentito poiché manca un fondamento educativo teso verso il sentimento dell'uomo. Ne è poi esempio l'istruzione culturale alla base della quale si è costruita la teoria pseudo-scientifica della razza e i fraintendimenti degli studi effettuati nell'Ottocento. Allora, dis-educazione e de-istruzione sottendono una de-formazione generale identificabile anche negli eventi dell'epoca odierna. La Pedagogia Clinica si presenta come sapere dal quale muovere al fine di prendere in cura anche gli stati patologici del sociale, nei riflessi che questi ultimi producono nell'intimità dell'essere umano. Ciò nell'intento d'ingenerare una «liberazione» (Sola, 2008a: 57), una consapevole presa di coscienza, una riappropriazione del codice formativo ed educativo (cfr. Gennari, 1984). La *krisis* non si configura solo dal punto di vista sociale. Essa è

riconducibile anzitutto alla dimensione formativa. Si può parlare, allora, di una interconnessione, di un confronto, di una relazione – quindi di una comparazione pedagogica – tra i contenuti diseducativi presenti nella dimensione sociale e quelli deformativi che interessano la sfera soggettiva. Da ciò si comprende come i due aspetti mostrino la loro interdipendenza, di cui tenere conto laddove s'intenda strutturare interventi vòlti a ripristinare la costitutiva condizione formativa ed educativa. Il soggetto malato nella sua formazione concorre al progressivo affermarsi della crisi sociale, così come questa contribuisce a renderlo fragile nell'educarsi alla vita. Anche in ciò si ricupera una delle possibili direttrici euristiche proprie delle Pedagogie Comparate. Pertanto, educare a una comprensione dell'ambiente in cui l'uomo vive implica l'educarsi alla comprensione della propria formazione per restituirne una dimensione stenica e armoniosa. Instaurare una relazione educativa con la collettività significa aprirsi a una relazione con il mondo dell'alterità – che produce effetti sulla sfera sociale – e con il mondo della propria soggettività (cfr. Gadamer, 2000).

La Pedagogia Clinica opera, nei suoi livelli teorici e prassici, intervenendo sul mal-essere dell'essere umano, che a sua volta riflette il mal-essere della società. Essa domanda, riconosce e interpreta la vita – nelle sue differenti identità – per pro-gettarla in virtù d'un principio di armonia. La metodologia pedagogico-clinica, relativa anche all'intervento pedagogico attuato dal Pedagogista Clinico, conduce una presa in cura dell'uomo che vive il contesto sociale per proporre un'anamnesi, una diagnosi e una terapia curativa (cfr. Sola, 2008a) atte a conseguire una riconfigurazione di senso e valore formativi. Gli effetti prodotti dalla realtà nelle strutture esistentive del singolo vengono sottoposti a una accurata e attenta analisi. Il metodo erotematico, tramite cui il soggetto domanda i propri stili di vita e di pensiero, ne configura l'applicazione. L'apporto pedagogico-clinico conduce i tratti deformativi, diseducativi e deistruzionali a riconfigurarsi nelle dimensioni formative, educative e istruzionali proprie dell'uomo.

In accordo con gli elementi costitutivi dell’esistenza umana, in cui un insieme di voci al plurale può trovare consonanza polifonica, il percorso di ricerca fino a questo punto delineato intende disporre la propria tramatura euristica.

Ⅲ.

Il problema della deformazione nella crisi sociale: teorie e pratiche pedagogico-cliniche

Ⅲ.1. L'assetto epistemologico della Pedagogia Clinica

Ⅲ.1.1. Prospettive pedagogico-cliniche

La Pedagogia Clinica è la scienza pedagogica che studia la de-formazione, la dis-educazione e la de-istruzione dell'essere umano (cfr. Sola, 2024). Essa costruisce il proprio assetto epistemologico in ragione della Pedagogia Generale quale sistema di saperi vòlto – come è ormai noto all'interno del dibattito scientifico contemporaneo – allo studio degli aspetti concernenti la formazione, all'educazione e all'istruzione dell'uomo. Anche la Pedagogia Clinica può essere intesa quale «sistema di saperi» (*ibid*.: 10). Al suo interno si organizzano invero le conoscenze pedagogico-cliniche relative a qualsivoglia circostanza connessa con il malessere esistenziale del soggetto che non riesce più a pensarsi alla luce di dimensioni armoniche, consapevoli, equilibrate e autentiche. Volendo ricuperare un concetto epistemologico utilizzato da Gaston Bachelard nel suo saggio del 1971, si potrebbe dire che il *telos* della Pedagogia Clinica sia quello di esaminare tutte le *problematiche* (cfr. Bachelard, 1971: 131) d'ordine de-formativo, dis-educativo e de-istruzionale che coinvolgono il singolo. Diversamente dallo studio condotto attraverso il precedente capitolo a proposito delle Pedagogie Comparate, non è obiettivo delle seguenti pagine pervenire a una fondazione epistemologica della Pedagogia Clinica. Ciò in quanto le ricerche condotte a proposito dello statuto scientifico pedagogico-clinico già si dispongono – da oltre un decennio – nell'ampio campo epistemico della Pedagogia. In particolare, ci si riferisce agli

studi effettuati, a partire dai primi anni del Novecento, nel contesto dell'Ateneo genovese.

Si è nel 2006 quando Mario Gennari, all'interno del *Trattato di Pedagogia Generale*, pubblicato per i tipi di Bompiani, scrive le pagine dedicate a *La ricerca clinica*. Quale àmbito euristico di pertinenza pedagogica, tale tipologia della ricerca contribuisce a identificare alcune delle questioni che, secondo l'autore, necessitano di essere approfondite e tesaurizzate dalla Pedagogia. Curvando la sua indagine sulle categorie del turbamento, dell'inquietudine, del patimento, dell'astenia formativa, dell'angoscia, della sofferenza, del dolore, del malessere, del disagio, dell'ansia, del disorientamento (fra le altre), la Pedagogia «sussume un punto di vista euristico di ordine *clinico*» (Gennari, 2006: 380). È bene evidenziare che la prospettiva clinica non riconduce il discorso entro il settore sanitario e, dunque, non si riferisce al linguaggio specifico delle scienze mediche. Rispetto a queste ultime vi è infatti una netta distinzione semantica giacché lo studioso di Pedagogia Clinica concentra la sua analisi sul «prendere-in-cura» (*ibid*.: *l.c*.) una formazione che si de-forma, un'educazione che si dis-educa e un'istruzione che si de-istruisce. Compiendo un passaggio etimologico in merito al concetto di "clinico", il *kliné* greco (da cui deriva il *klinikós*) evoca il "letto" sul quale il soggetto, che ha da essere curato, si sdraia, si poggia. In tal senso la Pedagogia Clinica offre un supporto al singolo il quale non riesca più a orientarsi nella vita: nell'«esperienza dello spazio (interiore ed esteriore)», nel «tempo (personale e sociale)» (*ibid*.: *l.c*.). La scienza presa in esame, quindi, né può essere riconducibile a una *clinica dell'educazione* (o a una *clinica dell'istruzione*), né è ascrivibile a una *clinica della formazione* (cfr. Massa, 2004). La motivazione rispetto a ciò è di ordine sia epistemologico, poiché è anzitutto il punto di vista pedagogico (e non clinico) che ingenera sapere intorno alla deformazione, alla diseducazione e alla deistruzione, sia operativo-applicativo, considerato per esempio che la pedagogia clinica non sottopone «ad analisi clinica la formazione» (Massa, 2002: 325) né prevede "setting di gruppo" per la consulenza, bensì «sonda gli

ispessimenti profondi dell'umano indagando i fondamenti soggettivi del sentimento della vita» (Gennari, 2006: 380). Inoltre, la Pedagogia Clinica non è una Pedagogia Speciale – poiché non si occupa esclusivamente di disabilità e di Bisogni Educativi Speciali (BES) –; non imposta la sua prospettiva di ricerca a partire dagli studi itardiani e nemmeno rientra nel settore proprio delle scienze mediche o psicologiche. Essa è anzitutto una *scienza pedagogica*: ossia, nasce dal sapere generato dalla Pedagogia Generale. Il nucleo fondativo dal quale si dipana conoscenza pedagogico-clinica è costituito, infatti, da tutto ciò che concerne l'*essere umano*. Come più volte enucleato nei precedenti capitoli, quest'ultimo è inteso pedagogicamente come colui che si forma (o si deforma), si educa e viene educato (o si diseduca e viene diseducato), si istruisce e viene istruito (o si deistruisce e viene deistruito). Dal periodo dell'infanzia, passando per l'età adulta, fino a giungere al tempo della senilità, il singolo instaura con se stesso e con il mondo una relazione e un dialogo incessanti. Nel cronòtopo dell'esistenza si concretano le scelte che provengono da – e al contempo delineano – un particolare *stile di vita*. Nella vita, ciascun uomo si forma, si educa e si istruisce attraverso qualsivoglia inclinazione religiosa, politica, sociale, sessuale, culturale o etnica. L'*identità* dell'essere umano è perciò còlta alla luce delle *differenze*. Nondimeno, tali differenze si accordano alla luce di un principio originario, identitario, onnicomprensivo, ricuperato nel tessuto comune di ogni soggetto: la *cifra dell'umano*. La Pedagogia Clinica è, dunque – e anzitutto –, una *scienza umana*. Essa individua nell'universalità ontologica dell'uomo umano il suo *ethos* costitutivo.

Dapprima attraverso il volume intitolato *Introduzione alla Pedagogia Clinica* del 2008, successivamente con il *Trattato di Pedagogia Clinica* del 2024 – entrambi pubblicati dall'editore genovese Il Melangolo –, Giancarla Sola conduce a sintesi le istituzioni epistemologiche fondative sulle quali si organizza lo statuto scientifico della Pedagogia Clinica. Il testo del 2008, in particolare, introduce le basi epistemiche che definiscono l'identità di quest'ultima in quanto scienza. Ciò muovendo da alcune *tesi* che pongono l'attenzione sulle

dimensioni centrali intorno alle quali la Pedagogia Clinica edifica sapere. Queste si riferiscono *(a)* al suo «statuto epistemologico» (Sola, 2008: 15), *(b)* alla sua «struttura conoscitiva», *(c)* alle «categorie di cui si serve», *(d)* alle condizioni deformative e diseducative in cui versa il soggetto, *(e)* alla professione del pedagogista clinico, *(f)* alle metodologie che si esplicano nella consulenza attraverso l'«organizzazione dell'anamnesi, della diagnosi e della terapia pedagogico-cliniche» (*ibid*.: *l.c*.). Il *Trattato* del 2024, invece, chiarisce, sistematizza, istituisce la Pedagogia Clinica quale scienza che produce conoscenza sulle dinamiche deformative, diseducative e deistruzionali per il tramite di logiche, linguaggi e metodologie, nonché avviando il dialogo scientifico verso dimensioni *inter-* e *trans*-disciplinari. Da un discorso condotto attraverso l'insieme di alcune *thésis* – ossia, di asserzioni, posizioni e questioni che hanno da essere dimostrate –, si giunge a un *tractatus*, con il quale non «si evoca soltanto la trattazione di un argomento, ma si accredita invece il presupposto del far procedere nella conoscenza chi ad essa è interessato» (Gennari, 2006: 14). Sicché, parallelamente alla «frontiera della conoscenza» (Bachelard, 1971: 17), si è resa necessaria una «frontiera epistemologica» (Cambi, 2006: 106) che consentisse una «definizione scientifica» (Bachelard, 1971: 21) della Pedagogia Clinica. Dinanzi «alla complessità» della Pedagogia in quanto scienza «dal profilo epistemico articolato/dismorfico/problematico» (Cambi, 2006: 110), nonché dinanzi al «pluralismo di fronti, di logiche, di istanze» (*ibid*.: 107) provenienti dalla ricerca pedagogico-clinica, l'epistemologia pedagogica ha assunto «il problema della conoscenza scientifica» (Bachelard, 1971: 161) nell'àmbito della deformazione, della diseducazione e della deistruzione. Non più còlto alla luce di un sapere pre-scientifico o/e doxastico, la conoscenza pedagogico-clinica è stata posta al vaglio del ricercatore-epistemologo: colui che ha il compito di rigorizzare, sistematizzare, chiarire e problematizzare il sapere. Ciò al fine di porre la «cultura scientifica» (*ibid*.: 203) all'interno di una circolarità virtuosa volta a dinamicizzare il progredire del sapere stesso. Ossia, come enucleato nelle pagine introduttive di questa

ricerca, a seguito di un «ostacolo epistemologico» (*ibid*.: 163) – o «nodo epistemologico» (Gennari – Sola, 2016: 67) – che necessita di essere inteso quale «groviglio», «punto difficile», «legatura che "stringe" e, pertanto, ferma o blocca» (*ibid*.: *l.c*.) il processo di costruzione della conoscenza scientifica, interviene un «atto epistemologico» (Bachelard, 1971: 204). Quest'ultimo corrisponde a un "atto fondativo" della conoscenza, tramite cui «il genio scientifico apporta spingendo in direzioni inattese il corso dello sviluppo scientifico» (*ibid*.: *l.c*.).

Nel ricondurre preliminarmente il discorso a proposito della Pedagogia Clinica entro il sistema di saperi della Pedagogia Generale, è forse utile rammentare come la conoscenza debba essere anzitutto intesa come concatenazione di "ostacoli" e "atti" epistemologici bachelardiani (cfr. Bachelard, 1938: 11). Il motivo consiste nel far curvare la «conoscenza scientifica» (*ibid*.: *l.c*.) entro la ricorrenza di fatti, pratiche e teorie, ma pure all'interno di inedite teorizzazioni della conoscenza, la quale «è una luce che proietta sempre anche delle ombre; non è mai immediata e piena» (*ibid*.: *l.c*.). Dunque, occorre che l'enciclopedia del sapere si sostanzi di nuovi sentieri conoscitivi i quali consentano di cogliere «le rivelazioni del reale» (*ibid*.: *l.c*.). Queste sono infatti «ricorrenti», ossia ritornano, allorché si ripetono in modo sempre differente e maggiormente articolato. Il "reale" «non è mai "ciò che si potrebbe credere"», bensì quanto «si sarebbe dovuto – o potuto – pensare» (*ibid*.: *l.c*.). Così la Pedagogia Clinica interviene nel dibattito scientifico-epistemologico della contemporaneità. Da un lato, in ragione delle «finalità del presente» (Bachelard, 1971: 205) e dei suoi numerosi «problemi che chiedono di venire riconosciuti e, poi, affrontati» (Gennari – Sola, 2016: 67); dall'altro, alla luce della «problematicità» che caratterizza «il tessuto su cui il dispositivo pedagogico viene a costituirsi e a contrassegnarsi tra presente e futuro, tra teoria e prassi» (Cambi, 2006: 15), e comunque sempre intorno all'essere umano e alla sua natura plurale.

Le ricerche condotte da Giancarla Sola intorno alla Pedagogia Clinica non possono tuttavia prescindere dagli studi portati a stampa nel 2016 – insieme con Mario Gennari – attraverso il saggio *Logica, linguaggio e metodo in pedagogia*. Nelle pagine di questo testo si sviluppa una riflessione epistemologica circa «le idee costitutive necessarie per ri-organizzare il discorso pedagogico in tre suoi quadri istituzionali» (Gennari – Sola, 2016: 7). Approfondendo gli aspetti fondativi relati alla logica, ai linguaggi e alle metodologie della Pedagogia Generale, i due pedagogisti contribuiscono a sistematizzare, per il tramite di una «*logica dell'ordine*» (*ibid*.: 156) lo statuto scientifico di questa scienza. Ciò poiché, a fronte del progresso della cultura scientifica, vi è la fondamentale esigenza di un riassestamento degli elementi che definiscono la struttura costitutiva di quest'ultima. Quale «sistema di saperi organico», la Pedagogia ha un «compito prioritario» che consiste nel «provvedere a una continua e progressiva fondazione del proprio statuto epistemologico» (*ibid*.: 24). Il tutto avviene in ragione del dialogo che la Pedagogia instaura con gli altri saperi, con le altre scienze umane e naturali. Da tale dialogicità emerge la necessità di aprire nuovi varchi conoscitivi, nonché di costruire inedite teorie pedagogiche. Sicché, la Pedagogia diviene, con gli studi di Gennari e Sola, la scienza generale che imposta il proprio studio sulla base di tre differenti dimensioni. Alla formazione e all'educazione dell'essere umano – storiche categorie sulle quali si è costituita la ricerca in Pedagogia –, viene infatti annessa *l'istruzione* (culturale) come ulteriore oggetto di studio. Richiamando l'atto del "mettere in ordine" e del "mettersi in ordine", dell'"organizzare" e del "costruire", del "disporre" e del "preparare", l'istruzione è riferita all'azione del soggetto che conferisce un ordine, appunto, alle conoscenze in base alle proprie inclinazioni formative. L'uomo costruisce una personale impalcatura culturale attraverso una riflessione critico-problematica delle informazioni che gli giungono da altri uomini o dal mondo. Pertanto, anche la scienza settoriale e specifica che è la Pedagogia Clinica, operando «*sub specie paedagogiae*» (Sola, 2024: 22) ed essendo «strutturalmente correlata

con la Pedagogia Generale, senza per questo abdicare alla propria autonomia epistemologica» (*ibid*.: *l.c*.), annette tra i suoi oggetti della ricerca quello della *de-istruzione*.

Prima di soffermarsi sul significato specifico attribuito a ciascuno dei tre oggetti di studio, è opportuno ricondurre il discorso alle "istituzioni fondative" sulle quali tale scienza definisce il suo sapere.

Ⅲ.1.2. Lo statuto epistemologico della Pedagogia Clinica

L'assetto epistemologico della Pedagogia Clinica s'incardina nel più ampio territorio scientifico della Pedagogia Generale: scienza orientante e fondativa sulla quale la Pedagogia Clinica imposta la propria ricerca, la propria critica, il proprio discorso. Chiarita la specificità della Pedagogia Clinica in quanto scienza pedagogica, si tratta ora di ricuperare gli elementi che definiscono il suo statuto scientifico. Dal latino *statutum*, participio passato di *statuĕre*, quest'ultimo "statuisce" l'identità di qualcosa. Dal punto di vista scientifico, esso stabilisce formalmente i princìpi fondamentali su cui viene edificandosi una disciplina. Nel caso della Pedagogia Clinica sono stabilite le «dimensioni gnoseologiche e categoriali; logiche e linguistiche; metodologiche e teleologiche» (Sola, 2024: 28) tramite cui si struttura tale sistema di saperi.

L'impianto gnoseologico della Pedagogia Clinica muove da tre modalità del conoscere. Ossia, da tre differenti livelli conoscitivi: il livello pratico, il livello teorico e il livello metateorico. Con il primo livello conoscitivo si fa riferimento alla capacità di osservare, all'avere cognizione, all'operare e all'agire a partire dall'esperienza e dalla concretezza della vita. Sulla prassi della realtà sono costruite le teorie, esito di una riflessione e di una interpretazione pedagogica sulle prassi. Le «tre condizioni esistenziali complesse» (Sola, 2024: 30) di cui si occupa la Pedagogia Clinica – la deformazione, la diseducazione e la

deistruzione – sono pertanto interpretate entro il rapporto dialettico che necessariamente si stabilisce tra *prassi* e *teoria*. Isolando una delle due dimensioni si incorrerebbe infatti in una poco efficace pratica e in un'inutile teorizzazione pedagogico-clinica. L'operatività del pedagogista clinico sarà soltanto un mero procedere per prove ed errori se non sarà accompagnata da uno studio approfondito, cogente e attento rispetto alla scienza sulla base della quale egli imposta la sua azione. Una buona competenza pratico-operativa, pertanto, deriva da una congrua conoscenza teorico-epistemologica. Il professionista di una scienza dovrà essere anche quel ricercatore che costruisce una «cognizione» (Gennari – Sola, 2016: 50) della realtà da «differenti dimensioni intellettive, tra le quali ricorrono il pensare, lo studiare, il ravvisare, l'apprendere, il constatare, l'attestare e il giudicare: quindi, assumere costantemente consapevolezza e coscienza, possedere discernimento e assennatezza, nonché maturare una comprensione strutturata dell'oggetto conosciuto» (*ibid*.: 51). Ciò in ragione del fatto che un problema è sempre l'insieme di più elementi che si articolano tra loro entro una dimensione complessa. La soluzione di problemi concreti «necessita di una riflessione sui principi e sulle finalità dell'azione» (Volpi, 1982: 39). Sicché, se si esclude «il lavoro teorico» vi è il rischio di «ridurre» la questione a una «etichetta di maniera o ad un comodo paravento per eludere il rigore del discorso scientifico» (*ibid*.: *l.c*.). Le dimensioni deformative (e poi anche diseducative e deistruzionali) richiedono di essere soppesate invece «in senso sostanziale» (*ibid*.: *l.c*.). È bene che l'«ipotesi» costruita «tenga conto dei reali problemi» contestualizzati nell'epoca contemporanea ma pure delle specificità di ciascun soggetto, mai prescindendo dal quadro teorico di riferimento. Dipoi, la Pedagogia Clinica pone al vaglio le teorie che produce effettuando un controllo metateorico, ossia proponendo una valutazione "sopra" il livello teorico. Fra le tre dimensioni (prassi, teoria e metateoria) si crea una convergenza virtuosa per la quale non viene mai a mancare un nesso consequenziale. Sulla prassi si sviluppa la teoria; la teoria è vagliata dalla metateoria; la metateoria consente di

reindirizzare le prassi. Attenendosi alla logica popperiana, si potrebbe sostenere che le teorie prodotte da una scienza debbono essere poste dinanzi a un principio di revisione continua. All'interno della sua *autobiografia intellettuale*, invero, Popper rammenta come la «conoscenza umana» (Popper, 1974: 100) consista in un insieme di «teorie», «ipotesi», «congetture» (*ibid*.: *l.c*.). Insomma, sia il «prodotto delle nostre attività intellettuali». È bene che queste vengano «sottoposte a discussione» (*ibid*.: *l.c*.) attraverso un «metodo critico» (*ibid*.: 101). Il filosofo viennese propone una metodologia della scienza che produce sapere a partire dalla consapevolezza circa la possibile trasformazione delle problematiche cui deve far fronte. Una critica della conoscenza consiste – secondo il filosofo – «nel formulare ipotesi audaci esponendole alla critica più severa» (*ibid*.: *l.c*.) al fine di adeguare e ri-orientare costantemente l'intervento pratico-operativo vòlto alla risoluzione del problema. Seguendo la riflessione condotta da Popper nel volume a cura di Dario Antiseri – dedicato a *La ricerca non ha fine* –, si potrebbe sostenere che l'indagine pedagogico-clinica «comincia coi *problemi*» (*ibid*.: *l.c*.) posti dinanzi al ricercatore durante lo scavo euristico intrapreso. Scrive Popper: «noi ci troviamo sempre in certe situazioni problematiche; e scegliamo un problema che speriamo di poter riuscire a risolvere. La soluzione, sempre provvisoria, consiste in una teoria, in un'ipotesi, in una congettura. Le varie teorie in concorrenza vengono messe fra loro a confronto ed esaminate criticamente, al fine di scoprire i loro punti deboli» (*ibid*.: *l.c*.). Si può qui cogliere l'esigenza di una circolarità virtuosa tra prassi, teoria e metateoria, la quale consente di rivedere le risposte elaborate a proposito di un problema deformativo, diseducativo o deistruzionale e di porle al vaglio della «*sképsis epistemologica*» (Gennari – Sola, 2016: 84). Quest'ultima ha il compito di sottoporre a un controllo critico le teorie prodotte affinché la Pedagogia Clinica – così come la Pedagogia – «sia consapevole di come (…) non sia possibile pervenire a certezze scientifiche definitive» (*ibid*.: *l.c*.) sulla deformazione, sulla diseducazione e sulla deistruzione.

I tre livelli conoscitivi pedagogico-clinici ammettono la definizione di una struttura categoriale all'interno della quale si delineano alcune *topiche* (cfr. Gennari – Sola, 2016) – ossia, concetti fondamentali. Oltre alle categorie dell'umano e dell'umanità, del pensiero e del discorso, della vita e della cultura, lo statuto della Pedagogia Clinica si sviluppa sui concetti (fra gli altri) di de-formazione, diseducazione e deistruzione relati a quelli di formazione, educazione e istruzione; di deformema, diseduchema e deistruema connessi con i significati attribuiti a formema, educhema e istruema (cfr. Gennari, 2015); originarietà, trasformazione e pluralismo. L'«edificio categoriale» (Sola, 2024: 45) su cui la Pedagogia Clinica organizza il suo percorso euristico consente la costruzione di un linguaggio specifico usato dal professionista che opera nell'àmbito di questa disciplina. Si tratta di una terminologia pedagogico-clinica, di un "vocabolario" distintivo al cui interno sono elencate espressioni o, appunto, categorie utilizzate dal pedagogista clinico e, in generale, dallo studioso di Pedagogia Clinica. Si utilizzeranno così le diciture di *malessere deformativo* e *benessere formativo*; *rotture formative* e *archeologie formative*; *struttura ontologico-formativa* e *resilienza formativa*; *passato deformativo*, *presente formativo* e *futuro trasformativo*; *fratture diseducative* e *dialogo educativo*; *storia formativa* e *patologia formativa*; *uomo stenico* e *cultura della cura*; *cause esogene* e *cause endogene*; *crisi formativa* e *crasi* (ossia, mescolanza) degli stati di crisi; *tabe del pensiero* e *terapia curativa*; *forme della deformazione* e *stati deformativi* (cfr. Sola, 2008; 2024). Dignità e autonomia scientifiche della Pedagogia Clinica si desumono, perciò, anche in ragione dell'esistenza di un linguaggio peculiare, che all'un tempo identifica i perimetri euristici di un sapere e lo differenzia dalle altre scienze.

L'«architettura epistemica» (Sola, 2024: 69) della Pedagogia Clinica si sostanzia degli «elementi» sopra enucleati in termini di «strutture categoriali» (*ibid*.: *l.c*.) ed «euristiche» (*ibid*.: 29), logiche, linguaggi, metodologie e pratiche d'intervento. A fronte di tale disposizione epistemologica, è possibile sostenere che la Pedagogia Clinica abbia realizzato/conseguito un chiaro «*profilo*

identitario», una propria «*dignità scientifica*», una specifica «*autonomia epistemologica*» (*ibid*.: *l.c*.). Ciò le consente di instaurare un dialogo proficuo e fertile con le altre scienze, siano esse scienze pedagogiche, scienze umane o scienze naturali. I rapporti *intra*-disciplinari, *inter*-disciplinari o *trans*-disciplinari – definiti entro una «*democrazia epistemologica*» (*ibid*.: *l.c*.) che riconosce a ciascuna scienza l'indipendenza e garantisce l'affrancamento da dimensioni di ancillarità rispetto ad altre discipline (cfr. *ibid*.: *l.c*.) – garantiscono infatti una polmonarità gnoseologica tale per cui l'enciclopedia dei saperi può essere interpretata alla luce di una continua trasformazione dei saperi stessi. Il controllo critico delle teorie proposte – ciò vale per ogni scienza – muove verso un riadeguamento delle conoscenze anche a fronte dei dialoghi che le scienze instaurano tra loro poiché, a fronte di un problema, ciascun settore euristico può contribuire a trovare una possibile lettura e/o prospettiva su una determinata questione. Le «convergenze scientifiche» (*ibid*.: 71) risultano così indispensabili per il progresso scientifico. Nessuna scienza «è (o dovrebbe essere concepita come) *epistemicamente indipendente*» (*ibid*.: 70) proprio in ragione della necessità che si riscontra di trovare soluzioni a problemi troppo complessi. Occorre avvalersi di una *interferenza* bachelardiana fra i differenti modi del pensiero scientifico, giacché è nel coinvolgimento dei vari saperi che si troverà una congrua metodologia risolutiva. La *teoria dell'interferenza* – così la definisce il filosofo Gattinara nella postfazione all'edizione italiana del libro di Gaston Bachelard dedicato a *Le formation de l'esprit scientifique* – può essere contestualizzata nel discorso qui condotto a proposito delle relazioni scientifiche che la Pedagogia Clinica sviluppa con altri sistemi di saperi. Così avviene per esempio con le scienze pedagogiche (Pedagogie Comparate, Pedagogia Sociale, Didattica Generale, Pedagogia Speciale), con le altre Scienze Umane (Filosofia, Sociologia, Psicologia, Storia, Semiotica e Ermeneutica), con le Scienze dell'Educazione (Semiotica dell'Educazione, Ermeneutica dell'Educazione, Filosofia dell'Educazione, Storia dell'Educazione), con le Scienze della Formazione (Filosofia della Formazione), con le Scienze Naturali

(Medicina, Neuroscienze, Genetica, Epigenetica) (cfr. Sola, 2024: 71-114). Il pluralismo semantico-categoriale che addiviene da questi numerosi intrecci intra-, inter- e trans-disciplinari permette alla Pedagogia Clinica d'intendere il sapere a proposito della deformazione, della diseducazione e della deistruzione dell'essere umano alla luce di una dimensione dialettica. Quest'ultima veicola la conoscenza pedagogico-clinica verso un'*apertura epistemica*. Si tratta di avallare l'idea della formazione di uno spirito scientifico secondo la concezione bachelardiana, appunto, entro la cui filosofia la conoscenza scientifica «viene intesa come *aperta*, sempre approssimata eppure rigorosa, dinamica e protesa verso una "comprensione" (…) delle cose che non può mai essere codificata in maniera definitiva da un sistema chiuso di concetti e di categorie» (Gattinara, 1995: 304). La struttura categoriale propria della Pedagogia Clinica va ricondotta alla sua «inesauribile capacità di ristrutturarsi e modificarsi, (…) di non accontentarsi mai della risoluzione apparentemente conclusiva di un problema», bensì di coglierlo alla luce della sua «intima plasticità» (*ibid*.: *l.c*.).

I problemi ascrivibili a stati di crisi de-formativi, diseducativi e deistruzionali dovrebbero essere còlti dallo studioso di Pedagogia Clinica nei termini di una pluralità di aspetti che, connettendosi tra loro, restituiscono al problema stesso un'articolata configurazione.

Ⅲ.1.2.1. De-formazione, dis-educazione, de-istruzione

La ricerca, la critica e il discorso pedagogico-clinici ruotano intorno – come sopra enucleato – ai concetti di de-formazione, dis-educazione e de-istruzione. Al fine di una congrua comprensione dei tre lemmi, ai quali la Pedagogia Clinica si riferisce nella costruzione del sapere vòlto al benessere e alla cura dell'essere umano in tutte le età della vita, è lecito intenderli all'interno di una riflessione più ampia. Questa non soltanto consente di ricuperare i

concetti dai quali traggono origine i tre oggetti di studio pedagogico-clinici – ossia, la formazione, l'educazione e l'istruzione –, ma anche di riflettere a proposito dei termini «formema», «educhema» (Gennari, 2015), «istruema», (Gennari, 2019: 34; Sola, 2024: 74); «deformema», «diseduchema», «deistruema» (*ibid*.: 75).

Come ha scritto Mario Gennari nel volume intitolato *Formema*, la formazione dell'essere umano costituisce, insieme, «la forma, l'essenza e la sostanza di ogni uomo» (Gennari, 2015: 10). Essa si compone di una molteplicità di *formemi*, dove per formema s'intende l'«unità minima di formazione» (*ibid*.: 13). Allo stesso modo, l'educhema richiama «l'unità minima di educazione presente in una relazione educativa» (*ibid*.: 26). Alla diade formata da *formema* ed *educhema*, ripresa all'interno del già citato *Trattato di Pedagogia Clinica* – di Giancarla Sola –, è accluso il concetto di «*istruema*» quale «unità minima di istruzione» (Gennari, 2019b: 34). Formema, educhema e istruema consentono di soppesare la formazione, l'educazione e l'istruzione nel loro assetto strutturale intrinseco.

Si dirà che *(a)* ogni formema è «autopoietico» (Gennari, 2015: 13) – cioè, si autogenera – nel momento in cui l'essere umano pensa la propria formazione vivendo in se stesso (cfr. Gennari, 2015: 15); *(b)* vi è un «ordine formemico interiore» (*ibid*.: 18) che stabilisce l'«armonia» e l'«equilibrio» della formazione di ciascun essere umano; *(c)* la condizione essenziale ed esistenziale affinché possano essere originati dei formemi è quella della *libertà* (*ibid*.: 23). Al contempo, ogni educhema *(i)* è il risultato di una congrua relazione intersoggettiva tra due o più uomini; *(ii)* può essere interpretato dal singolo entro una relazione educativa e trasformato in formema; *(iii)* è conseguente alle «sollecitazioni (anche educhemiche) che al soggetto provengono dal mondo» esteriore. Inoltre, si potrà sostenere che un istruema *(A)* si costituisce all'interno di una relazione che possa dirsi educativa, non soltanto còlta entro il rapporto tra due o più uomini ma anche alla luce della relazione che ciascuno può instaurare con se stesso; *(B)* favorisce la costruzione di una istruzione culturale

quale esito di un'interpretazione, di uno studio, di una riflessione congrui a proposito delle conoscenze intorno alle quali il soggetto sofferma l'attenzione; *(c)* può determinare la nascita di un educhema e, quindi, di un formema.

A fronte del quadro epistemico nel quale si struttura la presente trattazione, pare utile considerare come, parallelamente a formemi, educhemi e istruemi, possano generarsi anche *de-formemi*, *dis-educhemi* e *de-istruemi*. Ciò in ragione delle situazioni di disarmonicità e di disequilibrio in cui il singolo può incorrere durante il corso dell'esistenza. Vi è un «deformema» (Gennari, 2015: 64) quando è presente una «dismorfosi» (*ibid*.: *l.c*.): ossia, «quando la natura del formema è deformata» (*ibid*.: *l.c*.). In questo caso, nella formazione i formemi «o muoiono o si deformano» (*ibid*.: 65). Pertanto, si può parlare di deformazione dell'essere umano laddove vi sia una «tabe» dei formemi o della produzione formemica interna all'uomo. Allo stesso modo, un «diseduchema» nasce quando l'educhema «perde la sua identità educativo-educante» (Sola, 2024: 75) e, quindi, la sua «potenzialità d'ingenerare, attraverso il pensare del soggetto, formemi» (*ibid*.: *l.c*.). Il rapporto che connette il singolo alla vita e alla realtà che lo circonda è così determinato da dimensioni de-pedagogizzanti (cfr. Gennari – Sola, 2016). Quest'ultime si riflettono anche sul rapporto che il singolo costruisce con se stesso nei termini di una gadameriana educazione all'educar-si (cfr. Gadamer, 2000). A proposito del deistruema, invece, viene evidenziato il progressivo «disfacimento di un istruema» (Sola, 2024: 76). L'istruzione volge in de-istruzione poiché la personale costruzione di conoscenza si rende mera trasmissione di pacchetti predefiniti d'informazione. Non v'è consapevolezza del soggetto che sceglie la propria istruzione e "coltiva" le conoscenze adeguate all'edificazione della propria *rete istruemica*. Sicché, i deformemi comportano deformazione, i diseduchemi causano diseducazione (ma pure deformazione), i deistruemi producono deistruzione (e poi anche diseducazione e deformazione).

Si è detto che il formema è l'unità minima di formazione la quale può anche essere intesa come quella «forma-azione» (Gennari, 2015: 22) della

formazione: ossia, «azione-della-forma nella forma-dell'-azione» (*ibid*.: *l.c*.). I formemi s'intrecciano l'un l'altro all'interno di un sistema, laddove si originano «relazioni formemiche» (*ibid*.: *l.c*.) che possono originarsi o/e trasformarsi *nel* e *con* il tempo-della-vita. Vi è tuttavia la possibilità che tali formemi volgano in deformemi nel momento in cui l'essere umano affronta momenti di sofferenza, periodi di malessere interiore, condizioni di disagio. Gli accadimenti della vita pongono l'uomo dinanzi a continui ostacoli, difficoltà, impedimenti. La natura di tali problemi può essere definita da *cause endogene* – ossia, interne all'uomo – oppure da *cause esogene* – quindi, esterne al singolo (cfr. Sola, 2008: 31). Sicché, quando la «struttura formemica di un soggetto» (Gennari, 2015: 64) viene compromessa da circostanze che non consentono l'incedere equilibrato del processo formativo dei formemi, accade che questi ultimi mutino in deformemi. Come più volte enucleato, un deformema produce inevitabilmente deformazione.

Quale primo oggetto di studio della Pedagogia Clinica, la deformazione consiste in un processo di allontanamento da un'armonica ed equilibrata struttura formativa. Il concetto di de-formazione richiama anzitutto una formazione che si è nel tempo de-formata a causa del «sistema di regole deformemico» (*ibid*.: 65) creatosi all'interno del soggetto. Si ha deformazione quando i deformemi prevalgono sulla formazione di formemi, in quanto il deformema può essere considerato come «un formema in putrefazione. È questa la tabe del formema!» (*ibid*.: *l.c*.). Nella dialettica tra interiorità ed esteriorità, l'uomo dimentica la possibilità di pensare la propria formazione intima, interpretandola a partire da una cognizione della circostanza esistenziale in cui si trova. Dimenticando il pensiero che lui stesso è, il singolo si rende responsabile della produzione di deformemi e, quindi, di deformazione. Ricorda Mario Gennari: «la pedagogia muove dal presupposto che sia il soggetto a dare forma a se stesso» (*ibid*.: 67). A lui è accordata la possibilità di formarsi nella consapevolezza di sé o di deformarsi nell'incoscienza di se stesso. È il singolo che, a fronte della sua stenìa formativa, sceglie la direzione

verso la quale orientare l'esistenza. Quando questa scelta è resa inerme o inefficace, si fa inconsapevole o poco ponderata, il soggetto può incorrere in situazioni di deformazione. Queste si presentano come *fasi transitorie* o come *stati permanenti* (Sola, 2024: 34). L'allontanamento temporaneo dalla formazione può affiorare, per esempio, a fronte di un problema lavorativo, di una discussione con altri, della perdita di una persona cara, del mancato conseguimento di un obiettivo scolastico, universitario o professionale. Molteplici possono essere le cause del «disagio individuale» che inducono a «forme de-formi di formazioni disagiate» (Gennari, 2015: 65). Tali fasi di malessere possono essere fasi, appunto, transitorie, «di cui spesso il soggetto rimane inconsapevole» (Sola, 2024: 34). Vi è una «profonda, intima e indecifrabile disarmonia: è questa l'incerta percezione che il soggetto in una fase di deformazione ha di se stesso e rispetto alla quale non trova le parole adatte – ossia, un linguaggio – per descriverla» (*ibid*.: *l.c*.). Per converso, quando la deformazione diventa condizione di una crisi duratura e costante, «la sensazione di generica disarmonia si fa sempre più acuta, traducendosi in un malessere persistente che può assumere differenti manifestazioni» (*ibid*.: 35). Le diverse «forme della deformazione» (*ibid*.: 33) si presentano in base alla specificità e alla peculiarità della «forma interiore» (*ibid*.: 35) di ciascuno, in ragione della storia formativa vissuta. Sicché, vi sono tante «*fasi di criticità*» e tanti «*stati di crisi*» (*ibid*.: 32) deformativi quanti sono i mondi dell'umano. Come è ormai noto all'interno del discorso sia pedagogico sia pedagogico-clinico, non è dato al singolo ricevere né «formazione» né deformazione «da altri soggetti o dal mondo» (Gennari, 2015: 67). Tutto ciò che «perviene dal mondo sotto forma di vita, esistenza, sistemi segnici (ecc.) in quanto esperienza si dispone al cospetto del pensiero umano, che può formar-si o deformar-si» (*ibid*.: *l.c*.).

Così come i deformemi implicano deformazione, così anche i diseduchemi conducono verso la diseducazione dell'essere umano. Quale secondo oggetto di studio della Pedagogia Clinica, la diseducazione è quanto diverge dall'educazione. Attraverso un rapporto diseducativo il singolo è

allontanato dalle possibilità educative nei confronti di se sé e degli altri con cui instaura una relazione. La diseducazione, cioè, richiama la dimensione dell'esteriorità, giacché in pedagogia l'educazione consiste nell'inter-relazione tra due o più esseri umani che insieme si educano. Quanto determina un educhema – l'unità minima di educazione –, infatti, è il «rapporto tra uomo e vita», «il nesso tra uomo e mondo» (*ibid*.: 27). Quando tale rapporto viene considerato entro le dinamiche della violenza, della scortesia, dell'inciviltà, dell'aggressività, della disattenzione, della negligenza, della noncuranza, della sconsideratezza, della trascuratezza, del maltrattamento o della coercizione, si riscontrano le innumerevoli «*forme della diseducazione*» (Sola, 2024: 33). Entro tale orizzonte vi è una generale inadeguatezza dell'educare l'altro uomo e dell'educare se stessi. Diseducazione, pertanto, è «l'effetto che una relazione inadeguata provoca nel soggetto» (*ibid*.: 35). Anche in questo caso vi sono *fasi* o *stati* diseducativi (cfr. *ibid*.: *l.c*.). Ciò dipende dalla continuità o dalla discontinuità con cui s'instaurano rapporti diseducativi. Il bimbo che cresce in una famiglia di tossico-dipendenti, ad esempio, vivrà una profonda relazione diseducativa per lungo tempo. Due adulti che decidono di divorziare possono incorrere negli effetti di una relazione considerata nei termini di un temporaneo rapporto diseducativo. La differenza è posta nella consequenzialità che si crea, oltre che tra formazione ed educazione, tra deformazione e diseducazione. Nel momento in cui è preclusa la possibilità di educar-si, viene meno anche la capacità di formarsi. Vale a dire che «la diseducazione conosce la propria genesi all'interno del rapporto che s'instaura fra due o più soggetti, giungendo anche a condizionarne la formazione, appunto, deformandola» (*ibid*.: 35). Questo anche suggerisce come diseducazione non possa essere intesa come mera maleducazione poiché quest'ultima rimanda all'acquisizione o alla mancanza delle "buone maniere" che si concretano nella relazione con altri (cfr. *ibid*.: *l.c*.). Così, le dinamiche diseducative non consentono più all'essere umano di accogliere l'autentico significato etimologico dell'educare relativo al dell'*educāre* – ossia, all'"allevare", al "nutrire", al "far crescere", al "curare" – ;

dell'*educĕre* – ossia al "trarre fuori", all'"estrarre", al "fare uscire", al "portare alla luce" –; dell'*edocēre* – ossia, all'informare, al mostrare, al dimostrare.

Al fianco di deformemi e diseduchemi si pongono i deistruemi i quali – come sopra enucleato – consistono nelle unità minime di deistruzione. Un insieme di deistruemi comporta il disfacimento dell'istruzione culturale attraverso cui l'essere umano può dare forma e ordine alla conoscenza personale. Da un sistema deistruemico, pertanto, si genera deistruzione. Quale terzo oggetto di studio della Pedagogia Clinica, quest'ultima fa emergere la dimensione de-culturalizzata del rapporto istruzionale che s'instaura, per esempio, tra insegnanti e studenti, ma pure quello che viene realizzandosi tra l'uomo e se stesso. Anche il singolo può istruirsi, ossia costruire, istituire, stabilire e strutturare le conoscenze a partire dalle relazioni educative che sussistono con gli altri soggetti. In pedagogia, si parla di istruzione culturale per evidenziare la dimensione del coltivare il proprio sapere. Una relazione che sia all'un tempo educativa e istruzionale darà la possibilità all'essere umano che la vive di educarsi a interpretare e comprendere le informazioni che gli giungono dal contesto in cui abita e vive, nonché a indossare un costume critico vòlto alla capacità di soppesare quanto può essere interiorizzato in termini di conoscenze. L'enciclopedia dei saperi di ciascuno è infatti l'esito di una culturalizzazione delle conoscenze che pervengono dal mondo esterno. Ma pure si tratta di una continua interpretazione circa la conoscenza a proposito di se stessi. Nel momento in cui vengono a mancare tutte queste cognizioni ascrivibili all'istruzione culturale dell'uomo, s'incorre in una dimensione deistruzionale. Avviene un'«errata acquisizione di processi istruzionali corretti» (Sola, 2024: 36) alla base della quale possono esservi le istituzioni educative, come quelle scolastiche o familiari. Il contesto sociale all'interno del quale vive oggi l'uomo, inoltre, diseduca a una dimensione di de-culturalizzazione. Si faccia l'esempio del condizionamento portato dal *media* e dai *social networks* che consentono l'accesso a una quantità illimitata di informazioni. Senonché,

queste ultime – nella maggior parte dei casi – non sono poste al vaglio del pensiero.

Vi è una riduzione delle possibilità di costruire architettonicamente la propria cultura, nonché un «impoverimento dei codici culturali del soggetto» (*ibid*.: 36). La deistruzione esclude la cultura. L'errato sviluppo dell'istruzione e della sua «riduzione ad apprendimento meccanico», la poco congrua «impostazione didattica nel rapporto fra insegnamento e apprendimento, l'immiserimento delle conoscenze estetiche, letterarie, musicali e scientifiche causate dal processo di deculturalizzazione e depedagogizzazione in atto nella società contemporanea (figlie delle sue tante "crisi") producono inesorabilmente quella deistruzione che aliena il soggetto tanto da se stesso quanto dalla conoscenza nei diversi saperi di cui appunto la cultura si compone» (*ibid*.: 36).

Ⅲ.1.2. Teleologie pedagogico-cliniche

La Pedagogia Clinica è la scienza pedagogica che studia la deformazione, la diseducazione e la deistruzione dell'essere umano. Alla luce di quanto sopra introdotto, si può sostenere che tale sistema di saperi settoriale e specifico operi anche nel campo dei deformemi, dei diseduchemi e dei deistruemi. Il fine ultimo cui tendono la ricerca, la critica e il discorso pedagogico-clinici si definisce attraverso la possibilità del singolo di ricuperare la stenìa del proprio pensiero per immettere l'esistenza in un nuovo e armonioso percorso formativo, educativo e istruzionale. Ciò significa che la Pedagogia Clinica lavora con lo scopo di «porre il pensiero e il discorso del soggetto nelle condizioni per ricostruire il «codice formemico», «il codice educhemico» e il codice istruzionale, sostituendo i «deformemi con dei formemi», i «diseduchemi con degli educhemi» (Gennari, 2015: 66), i deistruemi con degli istruemi.

Si tratta d'intendere la Pedagogia Clinica alla luce di una «cultura pedagogica della cura» (Sola, 2008; Gennari, 2015; Sola, 2024). Categoria fondamentale sulla quale si fonda l'intero apparato operativo-applicativo di questa scienza pedagogica, la cura richiama la preoccupazione per qualcosa o qualcuno, l'occuparsi – nel senso di curarsi – di quanto circonda l'uomo e degli altri uomini. Molteplici sono i significati che si possono ascrivere alla «categoria (…) polisemica» (Cambi, 2010: 18) della cura. Invero, l'«esercizio della cura varia in ogni ambito, per fini e per mezzi» (*ibid*.: *l.c*.). Vi è una cura personale relativa all'igiene, al corpo o alla salute. V'è una «cura sociale» (*ibid*.: *l.c*.) nei termini di un'attenzione rivolta ai gruppi che abitano le società e vivono situazioni di disagio o di difficoltà. Esiste una cura famigliare, una cura ospedaliera, una «cura religiosa» (*ibid*.: *l.c*.). Nell'àmbito delle scienze umane e, in particolare, entro il quadro scientifico-epistemologico all'interno del quale questa ricerca si sviluppa, la cura assume il significato dell'attenzione che il singolo rivolge a se stesso e all'altro soggetto.

È per esempio Michel Foucault, nelle sue lezioni tenute tra il 1981 e il 1982 al Collège de France, a ricordare la tradizione socratico-platonica del pensiero greco inerente all'«*epimeleia heautou*» (Foucault, 1981-82: 60): una «cura di sé» che riguarda anche una «conoscenza di sé» (*ibid*.: *l.c*.). Il fatto che lo «*gnōthi seauton*» (la conoscenza di sé) e l'«*epimeleia heautou*» (la cura di sé) «si implichino vicendevolmente» (*ibid*.: *l.c*.) rappresenta un aspetto pedagogico-clinico di non secondaria importanza. Seguendo la riflessione foucaultiana relativamente a questa convergenza è dato poter ricuperare la «metafora dell'occhio» (*ibid*.: *l.c*.) di Platone. Essa consente di soppesare la conoscenza di se stessi nel rapporto che viene instaurandosi con l'altro soggetto: «se vogliamo sapere in che modo l'anima potrà acquisire tale conoscenza, dovremo considerare l'esempio dell'occhio. Quando può accadere che un occhio riesca a vedere se stesso, a quali condizioni e in che modo?» (*ibid*.: 61). L'occhio dell'essere umano – continua Foucault riprendendo Platone – dà la possibilità di percepire «l'immagine di se stesso che gli viene rimandata» (*ibid*.: *l.c*.) come

fosse uno specchio. Quest'ultimo «non rappresenta la sola superficie di riflessione. Dopo tutto, infatti, quando l'occhio di qualcuno si scruta nell'occhio di qualcun altro, quando un occhio guarda se stesso in un altro occhio a lui assolutamente simile, che cosa vede nell'occhio dell'altro? Vede se stesso» (*ibid*.: *l.c*.). Affinché l'uomo possa conoscersi, quindi, occorre che egli si specchi nell'occhio di un altro essere umano che gli sta dinanzi. In Pedagogia Clinica la metafora platonica può essere considerata alla luce della relazione educativa che viene creandosi tra il pedagogista clinico e il soggetto che necessita di una consulenza pedagogico-clinica. All'interno di questa, il percorso che si compie per prendersi cura di se stessi è guidato dal professionista, giacché il singolo non è più in grado di pensarsi e avere cognizione di sé in modo autonomo. Ecco perché il pedagogista clinico può divenire metaforicamente uno "specchio" nel quale il singolo può rifrangere la propria immagine. Nella relazione con l'altro soggetto, invero, si ha la possibilità di scoprire inediti significati a proposito dell'esistenza e/o cogliere quanto già si conosceva a partire da una prospettiva differente. La relazione educativa pedagogico-clinica consente quindi di riconoscere l'essere umano che si è. Ancóra, la tradizione greca suggerisce a chi si dispone alla cura di sé che «non c'è cura di sé senza la presenza di un maestro» (*ibid*.: 54). Quest'ultimo è colui che «si prende cura della cura che di se stesso può avere chi egli guida» (*ibid*.: *l.c*.). Non si tratta di una figura autoritaria che impartisce conoscenze rigide o certe, di un insegnante che si occupa di trasmettere capacità o attitudini, di un medico che si prende cura del corpo (cfr. *ibid*.: *l.c*.). Foucault si riferisce piuttosto al maestro come colui che «si prende cura della cura che il soggetto ha di se stesso, e che trova nell'amore che nutre per il proprio discepolo la possibilità di curarsi della cura che questi ha e deve avere di se stesso» (*ibid*.: *l.c*.). Ciò, in Pedagogia Clinica, non senza la consapevolezza che il "prendersi-cura-di-sé" è un viaggio dentro ciascuna storia formativa che si compie con «fatica», «pena», «allenamento» (*ibid*.: 278). Non tutti gli uomini – ricorderà Foucault – sono «capaci di sottoporre a esercizio se stessi, capaci di mettere in atto la pratica di

sé» (*ibid*.: 104). A causa di «mancanza di coraggio», di «mancanza di forza», di «mancanza di perseveranza, la maggioranza degli uomini si rivela incapace di cogliere l'importanza di tale compito» (*ibid*.: *l.c*.). In questo si riscontra l'attualità delle lezioni foucaultiane sul pensiero greco. Ci si potrebbe infatti domandare: quanto in epoca contemporanea il singolo – anche a fronte di una profonda crisi sociale in cui è immesso – è in grado di prendersi cura di se stesso? Quale cognizione si ha della propria vita, del proprio pensiero, del proprio discorso? Come ci si pensa? Quali categorie pedagogico-cliniche possono essere considerate se ci si dispone allo studio delle circostanze in cui soggetto vive?

Una *cultura pedagogico-clinica della cura* attenta all'essere umano non può esimersi dall'esaminare il rapporto che s'instaura tra questi e la società. Ciò in quanto il contesto sociale all'interno del quale l'uomo vive costituisce di frequente la causa principale di «stati patologici acuti e diffusi» (Gennari – Sola, 2016: 39) a livello formativo. I «problemi della scuola, della famiglia o della società» (*ibid*.: *l.c*.) si aggravano a fronte di un tempo contrassegnato da una profonda «crasicità» – ossia, l'insieme di molteplici stati di crisi –, spinta «dalle sue contraddizioni economiche, finanziarie, politiche e sociali» (*ibid*.: *l.c*.). Le condizioni di un generale «malessere» si sono diffuse «in ogni ambiente e in tutti gli strati societari, con il risultato che il disagio si è ampliato a dismisura tanto negli esseri umani quanto nelle più diverse società» (*ibid*.: *l.c*.). Tali sono i motivi per i quali la Pedagogia Clinica interviene con una propria dignità scientifica nell'alveo dei saperi pedagogici, e non solo. La tensione verso la cura pedagogico-clinica rammenta la necessità, da parte del soggetto, di porsi all'ascolto dello stato deformativo, di comprenderlo e interpretarlo al fine di trovare una possibile soluzione al problema.

Dilatando i confini dell'intervento pedagogico viene costituendosi un'«architettonica del discorso clinico in pedagogia» (*ibid*.: 39) vòlto alla cura della «cultura di sé» (Foucault, 1981-82: 158), quindi alla cura della formazione intima dell'essere umano.

Le *teleologie pedagogico-cliniche* si sostanziano, dunque, dell'idea di cura: plinto fondamentale su cui si edificano le metodologie di questa scienza pedagogica. Lo «*sguardo clinico*» (Sola, 2024: 52) in Pedagogia si volge tanto verso la dimensione dell'*esteriorità esistentiva* quanto alla dimensione dell'*interiorità esistenziale*. A partire da un'«anamnesi del moderno» (*ibid*.: 165), la Pedagogia Clinica studia le cause esterne che influenzano la vita del singolo e concorrono a determinare gli stati di crisi deformativa. Essa soppesa altresì le ragioni interiori di ciascun essere umano per le quali possono poi verificarsi condizioni di disagio esteriore. La dialettica tra mondo dell'esteriorità e mondo dell'interiorità è studiata dalla Pedagogia Clinica con il fine di reinterpretare lo stato di crisi in cui versa l'uomo indirizzando l'azione verso una dimensione armonica ed equilibrata dell'esistenza. Il pedagogista clinico «ha come compito» quello di «*prendere in cura* il soggetto affinché questi possa formarsi ed educarsi ad aver cura di se stesso» (Sola, 2024: 58). Il singolo è orientato verso un bilanciamento della vita tra interiorità ed esteriorità, senza che queste due dimensioni si escludano vicendevolmente.

A questo proposito si possono ricordare le parole di Ernst Cassirer, durante la Conferenza da lui tenuta nel 1932 presso il "Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht" di Berlino. Intitolata *Goethes Idee der Bildung und Erziehung* (L'idea di *Bildung* e educazione in Goethe), con tale Conferenza è richiamato quel «principio onnicomprensivo» (Cassirer, 1932: 278) goetheiano che coinvolge «sia l'esistenza naturale sia quella spirituale e che serve proprio a mantenere costantemente evidente la necessaria e inviolabile unità dei due piani» (*ibid*.: 278). Vi è infatti una fondamentale coesione tra *essere naturale* ed *essere spirituale* dell'uomo. Queste due dimensioni convergono nello spazio intimo e interiore del soggetto, là dove si palesa la sua «identità autentica e originaria» (*ibid*.: *l.c*.): ossia, la sua *Bildung* – la formazione dell'essere umano intesa «nella sua vitalità interna, nel suo divenire, nel suo dispiegamento» (*ibid*.: *l.c*.). Nella *dialettica tra interiorità ed esteriorità* è bene che vi sia una equilibrata circolarità. Ciascun uomo può dare origine a un'esistenza architettonicamente

fondata a partire dall'autentico ascolto del pensiero intimo. È qui che si creano i formemi. I valori immessi nell'interiorità formativa si riverberano poi nella relazione con il mondo esterno, attraverso cui il soggetto ha la possibilità di costruire nuovi significati valoriali e inedite conoscenze a proposito di sé. Dall'esteriorità, dunque, si discende, ancóra, verso l'interiorità di colui che sa soppesare quanto ha vissuto nella concretezza della vita entro la propria formazione.

La cura alla quale la Pedagogia Clinica educa l'essere umano si presenta come un «aver-cura-della-formazione, collocandosi a un livello più alto e complesso e sottile/ambiguo rispetto al fare-educazione» (Cambi, 2010: 21). La «cura-come-formazione» concerne «la cura di *un* soggetto, di *quel* soggetto, ponendosi *dentro* il *suo* processo di formazione, come *sua* formazione umana» (*ibid*.: *l.c*.). Benché non si possa conoscere appieno la formazione intima dell'altro uomo, il pedagogista clinico può disporsi all'interpretazione dei *segni* che vengono posti in essere nella relazione educativa. Ogni segno rimanda a un'interpretazione, nonché a una significazione. La cura in Pedagogia Clinica riguarda allora anche quella disposizione all'ascolto e all'interpretazione semiotica della relazione instaurata tra professionista e soggetto. Essa è poi «sostegno, dono, dialogo» (*ibid*.: *l.c*.) giacché «si contrassegna attraverso un donare: un atto libero che può essere recepito o meno nel suo messaggio dal ricevente; un atto gratuito, ma dovuto e necessario per essere-nella-cura-come-formazione» (*ibid*.: *l.c*.). Una volta educato alla cura dal pedagogista clinico, l'uomo potrà volgersi alla «cura-come-formazione» di sé, la quale è «rivolta a creare condizioni di autoformazione, di ricerca costante dell'identità del proprio sé, di struttura in equilibrio (*pro tempore*)» (*ibid*.: *l.c*.). Nel volume *La cura di sé come processo formativo*, Franco Cambi invita il lettore a pensare la cura come «autoformazione» (*ibid*.: 22), che è «autoanalisi e riflessione su di sé esercitata dal soggetto stesso» (*ibid*.: *l.c*.). Essa consiste anche in un'«automaieutica» (*ibid*.: *l.c*.) còlta nella possibilità del singolo di acquisire la capacità di

domandarsi. Ancóra: la cura è «dialogo-con-se-stessi: costante, aperto, sempre rinnovato e capace di farsi *habitus* del soggetto stesso» (*ibid*.: 23).

Si è detto che l'attività pratico-operativa pedagogico-clinica si concreta sulla «cultura pedagogica della cura» (Sola, 2024: 238), che «si traduce per il pedagogista clinico in un insieme di competenze» (*ibid*.: *l.c*.). Queste gli consentono di: *(a)* riconoscere i cronòtopi entro cui l'uomo si è deformato; *(b)* interpretare le specifiche storie formative di ciascuno; *(c)* considerare le molteplici dimensioni coinvolte nel processo formativo (da quelle genetiche a quelle esistentive); *(d)* ricorrere alle metodologie pedagogico-cliniche dell'anamnesi, della diagnosi e della terapia curativa (cfr. *ibid*.: *l.c*.). Al fine di un'efficace pratica pedagogico-clinica, occorre che il professionista *prenda in cura* il soggetto affinché possa *aver cura* di sé. In questo ulteriore passaggio s'inscrive una «forma di cura» còlta nella dimensione della «responsabilità *pedagogica*» (*ibid*.: *l.c*.) di cui il singolo non «deve – mai – essere espropriato» (*ibid*.: *l.c*.). Tale responsabilità si concreta allora in una costante: *(i) cura dell'ascolto* circa il proprio pensiero e la propria formazione, quindi della propria interiorità; *(ii) cura delle relazioni* che s'instaurano con altri uomini nel mondo; *(iii) cura del tempo-della-vita*. L'intervento pedagogico-clinico è finalizzato ad avere cognizione circa la condizione deformativa con lo scopo di ricuperare quella stenìa formativa attraverso la trasformazione dei deformemi in formemi.

Ⅲ.2. Teorie e pratiche pedagogico-cliniche

Ⅲ.2.1. La conoscenza pedagogico-clinica tra teoria e prassi

Chiarito il quadro scientifico-epistemologico della Pedagogia Clinica quale scienza umana, pedagogica e della formazione deputata allo studio della deformazione, della diseducazione e della deistruzione dell'essere umano in tutte le età della vita, la presente ricerca muove ora verso alcuni degli aspetti che corroborano l'intreccio instaurantesi tra teoria e prassi. Volendo comprendere qualsivoglia professione, invero, non si può prescindere da un'attenta cognizione circa il quadro teorico della scienza entro i cui perimetri euristici essa si sviluppa. Ciò vale per le Scienze Mediche, l'Ingegneria, l'Economia, la Psicologia, la Sociologia, la Filosofia. Quindi anche per la Pedagogia e la Pedagogia Clinica. Queste ultime trovano nel Pedagogista e nel Pedagogista Clinico le loro espressioni più proprie e il loro contenuto più pieno (cfr. Gennari, 2006: 395). Entrambe le professioni ricoprono ruoli di livello apicale alla luce dei riferimenti normativi che le disciplinano. Nell'àmbito delle professioni pedagogiche rientrano poi le figure dell'Educatore Professionale Socio-pedagogico, dell'Insegnante, del Coordinatore pedagogico, del Formatore (professionale), del Dirigente Scolastico, dell'Animatore, del Mediatore culturale. Ciascuna di queste è còlta nel segno «di una *professionalità* – peculiare – centrata sulla pedagogia» (*ibid*.: 396).

Le «figure pedagogiche» cui si è fatto riferimento «debbono essere sostenute da impianti disciplinari solidi, capaci di attingere alle scienze pedagogiche, alle scienze dell'educazione, alle scienze della formazione» (*ibid*.:

l.c.) e, in generale, anche alle scienze umane e alle scienze naturali. Le competenze connesse con le pratiche pedagogiche e pedagogico-cliniche necessitano di essere suggellate da un'«enciclopedia generale dei saperi» (*ibid*.: *l.c*.). Ossia, da quell'insieme di conoscenze che consentono, da un lato, di costruire capacità e abilità peculiari della professione presa in esame e, dall'altro, di non chiudersi negli specialismi di un'occupazione che rischia di diventare la riproduzione di una pratica schematica stabilita a priori. La pluralità di saperi permette una più ampia consapevolezza a proposito dell'essere umano quale soggetto di studio della Pedagogia Clinica. Il pedagogista clinico, pertanto, oltreché divenire quel ricercatore-epistemologo che governa al meglio le conoscenze teoriche relative alla scienza di cui si occupa, dovrà essere anche colui che instaura relazioni dialogiche con professionisti di altre scienze al fine di restituire quella *polmonarità gnoseologica* utile alla costituzione di un «laboratorio del pensiero pedagogico» (*ibid*.: *l.c*.). Ovvero, di un *laboratorio eidetico* essenziale per l'apertura d'inedite finestre conoscitive sul mondo dell'umano.

Tra teoria e prassi viene perciò a crearsi una virtuosa circolarità giacché la teoria accorda una congrua costruzione delle prassi e, a sua volta, la prassi consente la definizione di nuove teorie. Così si perviene al progresso e all'avanzamento del sapere, non soltanto pedagogico. «Innestato nei cardini di una solida cultura generale, il processo di acquisizione della professionalità cresce su una matura conoscenza» (*ibid*.: *l.c*.) della Pedagogia Clinica, e ancor prima della Pedagogia Generale. Tale conoscenza «va poi affiancata da competenze, cognizioni, abilità, esperienze e pratiche» pedagogico-cliniche attinenti alle singole specificità dei casi con cui ogni Pedagogista Clinico lavora. Ciò rende l'opera di quest'ultimo costellata da una pluralità di dimensioni provenienti dai molteplici mondi soggettivi. Anche all'interno della singola professione, quindi, vi sono «operatività differenziate» (*ibid*.: *l.c*.) in ragione delle innumerevoli situazioni *deformative*, *diseducative* e *deistruzionali* in cui versa il singolo.

Il *laboratorio eidetico* della Pedagogia Clinica necessita di continue relazioni *intra*-, *inter*- e *trans*-disciplinari tra le varie scienze. Ma che cosa muove il dialogo tra saperi differenti? Perché occorre tale apertura dialettica fra le diverse impostazioni scientifiche?

Una delle possibili risposte a tali quesiti consiste nel considerare le circostanze sociali all'interno delle quali l'uomo vive. Soprattutto nell'epoca contemporanea – ma ciò è valso per ogni periodo storico precedente e varrà per il futuro –, si assiste a un rapido aumento dei problemi connessi con la formazione, l'educazione e l'istruzione. Anche a fronte delle forme di *crisi sociale* enucleate nella prima parte di questo lavoro di ricerca – ci si riferisce quindi agli aspetti connessi con quanto concerne le dinamiche migratorie, terroristiche, pandemiche, ambientali e tecnologiche –, è dato poter constatare come l'essere umano sia stato immesso in un vortice crasico – ossia, determinato da una molteplicità di dimensioni critiche – che inficia il suo armonico ed equilibrato percorso formativo. In ragione di tale *crasi*, i problemi con cui ciascuna scienza deve confrontarsi risultano essere caratterizzati da un certo grado di complessità. Si pensi alle questioni legate alla pandemia, che hanno figurato la necessità di un proficuo dialogo fra Immunologia, Biologia, Genetica, Epigenetica e Scienze Ambientali. Vi sono poi le pericolose conseguenze che l'IA (Intelligenza Artificiale) sta producendo in termini di depauperamento delle relazioni umane. Dinanzi a uno schermo le giovani generazioni non sono più in grado di rapportarsi con lo sguardo dell'altro soggetto. Ciò conduce all'isolamento, agli stati depressivi, alla tristezza, all'inquietudine, alla svogliatezza e, talvolta, ai casi di suicidio. Si consideri poi il più ampio quadro mondiale, entro il quale si avviano nuovi scontri armati fra i Paesi e si sostituisce la violenza terroristica al confronto dialogico. Infine, vi è la grande crisi ambientale a cui tutto il genere umano sta assistendo. A quale idea di umano ci si sta educando? È ancora possibile disporsi all'ascolto della propria umanità? Che cosa può dire la Pedagogia Clinica di fronte alla complessità di tale crasi sociale?

Occorre che ciascuna scienza metta a disposizione le sue conoscenze e competenze per giungere a una possibile risoluzione degli innumerevoli problemi che interessano l'essere umano. Il «rapporto dialettico» (Gennari – Sola, 2016: 58) fra i saperi ha origine nel momento in cui si rende necessaria una plurale impostazione del discorso. Affrontare un *problema pedagogico* (cfr. *ibid*.: *l.c*.), infatti, significa disporsi a una «pratica delle teorie – cioè, un'esperienza e un esercizio relativi, ad esempio, alla costruzione delle teorie e ai loro possibili impieghi» (*ibid*.: 59) – provenienti dalle scienze pedagogiche e, in generale, da tutte le scienze umane e naturali. Una dialettica «fra le conoscenze teorico-pratiche sviluppate» (*ibid*.: *l.c.*) nell'àmbito dell'enciclopedia delle scienze ha lo scopo di far fronte alle situazioni critico-problematiche esistenti all'interno delle varie realtà sociali.

L'epistemologia pedagogico-clinica pone ordine all'interno dell'àmbito epistemico pertinente agli aspetti deformativi, diseducativi e deistruzionali con l'intento di risolvere le questioni problematiche e le loro differenti identità, ora evidenti ora nascoste. Ciò richiede conoscenze di «matrice teorica» ma pure di «ordine operativo» (*ibid*.: 58). Si potrebbe sostenere che la Pedagogia Clinica, attraverso l'indissolubile rapporto tra prassi e teoria, sviluppi una *cognizione pedagogico-clinica della realtà* (cfr. *ibid*.: 59) con la possibilità di corrispondere, appunto, ai problemi sopra enucleati. Si tratta di avanzare interpretazioni semiotico-ermeneutiche circa le circostanze depedagogizzanti e depedagogizzate (cfr. *ibid*.: 57) in cui l'essere umano vive. Così, sia a partire dagli intrecci *intra*-, *inter*- e *trans*-disciplinari fra scienze differenti sia a fronte del sapere prodotto dalla Pedagogia Clinica, lo studioso di questa scienza saprà: *(a)* «*riconoscere* i problemi pedagogici attraverso una *teoria dell'agnizione*»; *(b)* «*comprendere* i problemi pedagogici mediante una *teoria dell'interpretazione*»; *(c)* «*affrontare* i problemi pedagogici per mezzo di una *teoria delle pratiche*» (*ibid*.: 59). Il tutto non senza una logica pedagogico-clinica che determini l'ordine della conoscenza scientifica e a livello teorico e a livello pratico.

Ⅲ.2.1.1. Logica estensionale e logica polivalente in Pedagogia Clinica

L'operatività connessa con la professione del Pedagogista Clinico riguarda, quindi, tanto le dimensioni teoriche della ricerca quanto le cognizioni che derivano dall'intreccio tra teoria e prassi. Per meglio intendere la professione del pedagogista clinico occorre comprendere le *logiche plurali* che sovrintendono al suo lavoro entro la consulenza pedagogico-clinica. Esse vanno anzitutto ricondotte a quel *logos* inteso etimologicamente quale parola, discorso o ragione. Dal greco *légo*, che significa scegliere, raccontare, parlare, pensare, la logica consente di ordinare rigorosamente il pensiero il quale, esprimendosi, si fa parola qui relativa alla deformazione, alla diseducazione e alla deistruzione dell'essere umano.

Il sapere generato dalla Pedagogia Clinica necessita di essere strutturato secondo una logica della ricerca, della critica e del discorso che determini la coerenza delle riflessioni e delle indagini condotte sul campo dal professionista. Vi è quindi una «logica del pensiero e del discorso» che stabilisce una «coerenza formale» (*ibid*.: 93) e valida i risultati della ricerca pedagogico-clinica attraverso procedimenti inferenziali – ossia, relativi alla deduzione – e pratiche dell'indagine – concernenti quelle capacità di "inoltrarsi dentro" le realtà deformative, diseducative e deistruzionali. Si potrebbe sostenere che la logica concorre a delineare l'*architettonica* del pensiero e del discorso in Pedagogia Clinica. Una «*episteme logiké*, considerata come l'*organon* – lo strumento – della conoscenza scientifica dove ogni passaggio gnoseologico si interconnette con l'àmbito epistemologico» (*ibid*.: 95) proprio di questa scienza.

Come enucleato nelle precedenti pagine dedicate alle Pedagogie Comparate – scienza pedagogica declinata al plurale costituita su di una logica categoriale –, il concetto aristotelico di categoria evoca tutto ciò di cui si parla, si dice e si predica. Ogni categoria racchiude in sé quanto «il pensiero e il discorso professano circa un determinato soggetto» (*ibid*.: 97), ma pure rispetto

a una specifica circostanza della realtà, a un mondo, a un qualsivoglia oggetto, a un'esperienza vissuta, a un avvenimento storico, a un concetto o, in generale, a un ente. L'uso delle categorie in Pedagogia Clinica si riferisce alla necessità di far fronte alla molteplicità dei valori che riguardano l'essere umano e la sua vita, nonché alla possibilità di non chiudere lo sguardo entro i confini di un metodo che implichi risposte prestabilite a problemi standardizzati. Una categoria comprende infatti tanti significati quanti sono quelli attribuiti dall'essere umano che li pensa. Ciò significa, ad esempio, che entro la categoria di "amore" saranno immesse innumerevoli idee a partire dal modo con cui ogni soggetto pensa e si pensa; a partire dalle esperienze vissute. Al contempo, però, la categorizzazione pedagogico-clinica consente di applicare una husserliana riduzione fenomenologica giacché permette di circoscrivere la dimensione di indeterminatezza della quale si sostanzia la vita. Così, a fronte di una realtà indeterminata e indeterminabile, le categorie concorrono a «ordinare il pensiero e il discorso» (*ibid*.: *l.c*.) non soltanto della scienza che studia la deformazione, la diseducazione e la deistruzione, ma pure dell'essere umano a cui esse si riferiscono. Le categorie all'interno delle quali il singolo può posizionare qualsivoglia idea o concettualizzazione hanno dunque «il duplice compito di ridurre l'indeterminatezza con cui il reale si presenta e di aumentare la determinatezza con cui il reale può essere conosciuto» (*ibid*.: 98).

Per rispondere alle questioni problematiche di cui si compone la vita, la Pedagogia Clinica – così come la Pedagogia Generale e le Pedagogie Comparate – si serve della «*logica categoriale*» (*ibid*.: 96). In particolare, da un lato, si considerano le caratteristiche di una «*logica estensionale*» (*ibid*.: 110) e, dall'altro, quelle ascrivibili a una «*logica polivalente*» (*ibid*.: 111).

La prima si riferisce alla possibilità di esaminare una categoria nei termini di un'espansione, di un ampliamento, di uno sviluppo. Le proprietà discorsive di una categoria, invero, sono determinate in rapporto alle circostanze e ai contesti in cui essa si situa, alle correlazioni semantiche che si creano fra i diversi significati contenuti al suo interno, nonché alle differenti caratterizzazioni

che il singolo può attribuirle. Le differenti articolazioni di una categoria dipendono dalle sue *estensioni*: ossia, oltre che in relazione agli aspetti sopra enucleati, esse si basano anche sui legami instaurantisi fra categorie differenti. Al fine di chiarire tale aspetto, pare utile riportare l'esempio di un uomo la cui idea di amore sia implicata con quella della violenza. Per un altro soggetto, invece, l'amore può concernere la cura, l'attenzione, l'ascolto. Riferita alle categorie, la logica estensionale permette di soppesare le correlazioni creantesi con altre categorie. Tali correlazioni dipendono dai differenti *stili del pensiero* e dai molteplici *stili di vita*.

Il concetto di polivalenza rimanda, invece – come si desume dalla parola stessa –, a quanto possiede eterogenei significati e, pertanto, a qualcosa che può essere oggetto di interpretazioni diverse. Ciò vuol dire che ogni categoria ammette una eterogeneità di sensi e contenuti. Per il tramite di una logica intesa in questo senso, è superata la bivalenza, nonché l'opposizione tra vero/falso (cfr. *ibid*.: 111). Una logica polivalente consente d'impostare il discorso pedagogico-clinico – e, quindi, l'intero assetto del sistema di saperi relativo a questa scienza – entro svariati «valori di verità» (*ibid*.: *l.c*.). In particolare, si tratta di considerare «valori terzi di verità» (*ibid*.: *l.c*.) cosicché la ricerca possa essere rafforzata e ampliata. L'indagine svolta dagli studiosi di Pedagogia Clinica sarebbe perciò contrassegnata da una continua «problematizzazione euristica» (*ibid*.: *l.c*.) poiché, assumendo tale tipologia di logica come sostanziale per la ricerca, si avrebbe (per esempio) l'opportunità d'interpretare le categorie alla luce di un elemento declinato al plurale. Quanto fino a questo punto delineato a proposito delle proprietà di una logica polivalente può poi essere inserito nel più ampio quadro di questa ricerca, che analizza i suoi contenuti nel segno di un'*epistemologia del tertium comparationis*. Qui il cosiddetto "terzo valore di verità" assume il significato di quell'elemento comparativo che permette d'interpretare il rapporto tra due differenti categorie. Per meglio intendere la relazione tra le categorie di "amore" e "violenza" si potrebbe considerare la "famiglia" quale categoria terza,

attraverso cui si comprenderebbe il motivo per il quale quel soggetto intende il rapporto amoroso sulla base di atteggiamenti aggressivi e/o possessivi.

L'*edificio categoriale* su cui la Pedagogia Clinica costruisce il suo sapere si sviluppa nel segno di *logiche polivalenti* e *logiche estensionali* con lo scopo di riflettere su ciascuna categoria fuori da qualsivoglia «valore assoluto» (*ibid*.: *l.c*.) di verità. I plessi e le reti categoriali assumono pertanto accezioni sempre differenti, mantenendo uno stato «provvisorio, relativo, cinetico, discutibile, diveniente» (*ibid*.: *l.c*.).

Ⅲ.2.1.2. La rete categoriale quale strumento metodologico pedagogico-clinico

Le categorie attraverso le quali si dispone l'architettonica conoscitiva della Pedagogia Clinica «hanno una valenza *teorica e pratica*» (Sola, 2024: 220). Esse rappresentano la «struttura concettuale» (*ibid*.: *l.c*.) che: *(a)* accorda la costituzione del «*sistema euristico* della Pedagogia Clinica»; *(b)* determina l'«impianto metodologico con cui il pedagogista clinico attua il proprio intervento professionale»; *(c)* direziona il «processo interpretativo attraverso il quale il soggetto diviene gradualmente consapevole della propria formazione e degli stati di crisi che la segnano» (*ibid*.: *l.c*.). L'intreccio tra teoria e prassi in Pedagogia Clinica è quindi suggellato dagli «*apparati categoriali*» (Sola – Gennari, 2016: 99) che le orientano.

Si è detto a proposito delle topiche della Pedagogia Clinica quali luoghi logici fondamentali su cui si costituisce la ricerca, la critica e il discorso di tale scienza. Ciò rimanda già a una pluralità di sensi e significati rispetto ai quali è dato poter parlare di una «*ricchezza categoriale*» (*ibid*.: *l.c*.) propria di questa pedagogia specifica. Non soltanto essa è rinvenibile in ragione delle molteplici categorie. Queste ultime, invero, richiamano *valori sintattici* e *semantici* differenti che vanno chiariti, esplicitati e discussi rispetto ai contesti storici,

geografici, sociali, politici, economici, antropologici, estetici, tecnologici all'interno dei quali si collocano. La ricchezza categoriale rimanda tuttavia anche agli innumerevoli intrecci instaurantisi tra le varie topiche e, in generale, fra le categorie pedagogico-cliniche. Vi sono «plessi» e «reti categoriali» (*ibid*.: *l.c*.). Nel primo caso s'intersecano le topiche pedagogico-cliniche; nel secondo si hanno intrecci più ampi fra più plessi o categorie che non rientrano nell'alveo delle topiche.

Si giunge in questo modo al nucleo su cui si costruisce l'intervento del pedagogista clinico: la rete categoriale quale «strumento pratico-operativo» (Sola, 2024: 224) primo utilizzato da quest'ultimo. La rete categoriale esplica lo studio e l'interpretazione delle situazioni deformative, diseducative e deistruzionali in cui versa il soggetto. Essa restituisce infatti «la mappatura che il pedagogista clinico compie» alla luce della «storia formativa» (*ibid*.: *l.c*.) narrata durante la consulenza pedagogico-clinica. Si può dire che la rete categoriale sia «la principale istanza metodologica» (Gennari – Sola, 2016: 109) della pratica pedagogico-clinica. Ciò in quanto ogni categoria contribuisce a meglio descrivere lo stato di crisi deformativa. Nell'ordine di una «prassi categorematica» (*ibid*.: 107), il pedagogista clinico individua e trasceglie le singole categorie decodificanti le peculiari forme della deformazione – secondo un livello micro-dimensionale. Nel segno di una «prassi sincategorematica» (*ibid*.: *l.c*.), il professionista costruirà collegamenti e convergenze tra le categorie precedentemente identificate al fine di ricostruire – a un livello macro-dimensionale – il percorso deformativo fin dalle sue origini. L'operatività del pedagogista clinico segue così una «logica dell'ordine» (Sola, 2024: 156) attraverso cui si può rintracciare la causa (o le cause) che ha (o che hanno) provocato il malessere deformativo nella vita di colui che non riesce più a formarsi e a pensarsi consapevolmente. Pertanto, si stabiliscono delle «gerarchie di posizione» (Gennari – Sola, 2016: 107) nella rete categoriale proposta dal pedagogista clinico: il solo responsabile nella decisione di quali

categorie inserire all'interno della rete per «corrispondere nel modo migliore allo stato deformativo del soggetto che ha di fronte» (Sola, 2024: 224).

Il pedagogista clinico attinge da un'ampia «costellazione categoriale» (*ibid*.: 222). Con questa espressione si designa, in Pedagogia Clinica, quell'«insieme articolato di categorie mediante cui è declinabile la formazione dell'essere umano» (Sola, 2008: 66). Si tratta di una «*categorizzazione logico-linguistico-semantica* della formazione» (Sola, 2024: 222) tramite la quale si perviene a una chiara identificazione del problema. In particolare, il pedagogista clinico indaga la peculiare *storia di vita* per riconoscerne e comprenderne i *nodi pedagogico-clinici* – ossia, i problemi deformativi, diseducativi e deistruzionali – creatisi. Ciò non richiama soltanto l'ascolto di una narrazione autobiografica. Non vuole essere una "strategia formativa" (cfr. Musi, 2019). Né il metodo di una "pedagogia autobiografica" (cfr. Sirignano – Maddalena, 2012) o l'analisi di un "pensiero autobiografico" (cfr. Demetrio, 1996). Il raccontarsi del soggetto durante la consulenza pedagogico-clinica accorda la possibilità di una *ermeneusi* – ossia, il risultato di un'interpretazione relativa a un testo – e di una *semiosi* – quindi, il prodotto di un'interpretazione concernente un segno – da parte del professionista competente, il quale individua le categorie da inserire all'interno della rete. Esse, pertanto, corrispondono allo «strumento del pensiero con cui si conosce e si pone ordine all'interno del processo conoscitivo medesimo» (Sola, 2024: 223). La «variabilità» delle reti categoriali è decisa in base alla pluralità delle *forme di deformazione* di ciascuno.

Ⅲ.2.1.3. Semantiche plurali delle reti categoriali

Nel tentativo di comprendere, interpretare e conferire un significato precipuo agli stati di deformazione, diseducazione e deistruzione, il pedagogista clinico dà al soggetto l'opportunità di porre ordine nella sua formazione e di ri-

educarsi ai propri valori. Quella instaurantesi all'interno della consulenza pedagogico-clinica consiste di fatto in una *relazione educativa* per il tramite della quale il pedagogista clinico educa chi ha dinanzi all'educazione di se stesso: un esercizio interpretativo guidato dal pedagogista clinico attraverso la costruzione della rete categoriale che – come più volte enucleato – identifica lo strumento operativo utilizzato in Pedagogia Clinica. Pervenendo a una sintesi circa la storia formativa di colui che si racconta durante la consulenza, il pedagogista clinico individua e seleziona le categorie che meglio sono deputate alla comprensione del malessere deformativo. Un uomo dipendente da alcool che, dopo aver perso il lavoro ed essersi separato dalla moglie, si trovi in uno stato di disorientamento esistenziale e non riesca più a riconoscersi in quanto essere umano capace di cogliere la propria vita nel segno di dimensioni armoniche, equilibrate e degne di serenità, potrà educar-si a ripensare se stesso grazie alla rete categoriale costruita dal pedagogista clinico. Quest'ultimo, ad esempio, procederà a inserire in essa le categorie di famiglia, amore, lavoro, trasformazione, abbandono, solitudine, dipendenza, dignità, futuro, scelta. Ciò al fine di soppesare, da un lato, i significati relativi alle mancanze che provocano malessere deformativo e, dall'altro, i punti di forza che aprono a nuove prospettive di vita. Il tutto è commisurato alla capacità del pedagogista clinico di riconoscere in modo adeguato lo specifico stato deformativo. Ossia, «il successo o il fallimento di una consulenza pedagogico-clinica» dipende dal «livello di congruità semantica che una data rete categoriale possiede con lo specifico "stato di malessere deformativo" nel soggetto» (*ibid*.: 224).

Analizzando a un livello ulteriore la "congruità semantica" relativa a una rete categoriale, è bene sottolineare che la configurazione data dal pedagogista clinico a quest'ultima non è mai univoca o definitiva. Piuttosto, essa risulta essere soggetta a trasformazione e cambiamento nel corso della consulenza, giacché la narrazione del singolo a proposito di sé perdura durante ogni incontro. Vi è una continuità circolare nel percorso intrapreso nell'àmbito della

consulenza. Compito del pedagogista clinico è perciò anche quello di adattare la rete categoriale in base ai *testi* e ai *segni* proposti dall'essere umano. Si tratta di considerare le *semantiche plurali delle reti categoriali* che conchiudono una molteplicità di sensi e significati.

Uno fra questi richiama la pluralità di reti categoriali che il pedagogista clinico potrebbe costruire riferendosi allo stesso soggetto in diverse fasi della vita. Lo stato deformativo del singolo può infatti essere costituito da una moltitudine di differenti questioni problematiche. Si riprenda l'esempio sopra riportato. Quale rete categoriale si può pensare per un uomo che ha perduto il lavoro? Qual era la situazione precedente a tale perdita? E come è mutata dopo? Quale rapporto si crea tra la rete categoriale inerente a questo problema e a quello relativo alla separazione della moglie? Quali convergenze vengono delineandosi e come una situazione può essere correlata all'altra? Ancóra: quali sono i reali motivi che hanno portato quell'uomo all'assunzione eccessiva di alcool? Quali punti di connessione con le forme della deformazione precedenti? Come si evince da questi pochi interrogativi, all'interno di una macro-rete categoriale possono essere individuate micro-reti categoriali eterogenee, ciascuna relativa a un cronòtopo esistenziale del singolo. Anche nel caso di un soggetto interessato da una malattia possono essere pensate reti categoriali diverse. Chi era quell'essere umano prima della malattia? Quali categorie potevano essere inserite all'interno di un'eventuale rete categoriale? Come si è trasformata quella stessa rete dopo la malattia? Quali categorie relative alla deformazione hanno influito sull'esistenza di quel soggetto? I tempi della vita mutano. Così anche si trasforma l'essere umano che in essa si forma, si educa e si istruisce o si deforma, si diseduca e si deistruisce. Secondo questa teoria a proposito delle *semantiche plurali delle reti categoriali*, allora, si potrebbe sostenere che esistano tante reti quante sono le forme della deformazione dell'essere umano. Fra di esse verrebbero instaurandosi delle *concatenazioni semantiche* il cui risultato descriverebbe il macro-stato di malessere deformativo. Il percorso conoscitivo attuato dal pedagogista clinico su di un

singolo caso pedagogico-clinico è dunque caratterizzato da una plurivocità di vie euristiche, le cui ramificazioni, unendosi entro un unico gruppo di categorie, possono consentire la risoluzione del macro-problema e/o dei micro-problemi deformativi, diseducativi e deistruzionali. Ciò tenendo a mente che la rete categoriale circa il malessere deformativo deve essere necessariamente comparata con la rete categoriale concernente lo stato di benessere formativo precedente, senza il ricordo del quale non potrebbe darsi un quadro completo della vita di colui che chiede un sostegno pedagogico-clinico.

Un altro modo d'intendere le semantiche delle reti categoriali è determinato dalla molteplicità di reti che il pedagogista clinico costruisce intorno agli innumerevoli casi con cui ha la possibilità di lavorare. Plurali sono le storie di vita; plurali sono le reti categoriali che il professionista pensa a proposito di ciascuna storia. Non solo. Come detto all'inizio di questa terza parte della ricerca relativa a *Il problema della deformazione nella crisi sociale: teorie e pratiche pedagogico-cliniche*, anche i significati delle singole categorie poste all'interno di ciascuna rete assumono differenti significati. Così, dinanzi a due soggetti con problemi di dipendenza da sostanze stupefacenti, il significato ascritto alla categoria di "dipendenza" assumerà valenze profondamente diverse. Ciò risponde alla natura del genere umano che comprende – e mai dovrebbe escludere – le innumerevoli forme del sentire, dell'interpretare, del pensare, del vivere, dello scegliere. La plurivocità dell'umano può quindi anche essere restituita dalle reti pedagogico-cliniche fra le quali si creano differenti *dialettiche categoriali*.

L'«intreccio di termini (ossia, le categorie trascelte) correlati fra loro in virtù di logiche di pertinenza (cioè, gli ordini di afferenza che si stabiliscono fra le categorie e la deformazione del soggetto)» (*ibid*.: 225) è determinato dal pedagogista clinico stesso. Non soltanto la professionalità di quest'ultimo è rivolta all'essere umano, attraverso la consulenza pedagogico-clinica, a partire dall'impianto logico-epistemologico della scienza cui si riferisce. La cifra pratico-operativa di una professione si riconosce anche nello *stile* con il quale un

professionista opera. Entro l'àmbito delle professioni pedagogiche, il pedagogista clinico conduce la sua attività sulla base di una deontologia denotata di responsabilità, idonea, competente e rigorosa. Dipoi, ogni professionista riconduce la sua azione a se stesso, a un costante domandarsi circa l'uomo che egli è, poiché la scienza che studia lo esorta a comprendersi e interpretarsi alla luce della propria umanità. Si può intendere, cioè, un processo di svelamento, conoscimento e *cura* che il pedagogista clinico rivolge a se stesso. Tale cura sottende pure quel sentimento d'amore che si esplica nel volere-il-bene *(a)* di se stessi, *(b)* dell'altro soggetto. Il tutto a partire da una scienza che via via ha permesso di costituire sapere sul mondo dell'essere umano afflitto da uno stato di deformazione, diseducazione e deistruzione. Il pedagogista clinico dispone della capacità d'intravedere, nella densità della vita, quei tessuti problematici (evidenti o nascosti) che richiedono di essere scandagliati. Di là dal titolo di Laurea conseguito (seppur fondamentale), «per essere pedagogisti occorre (essenzialmente ed esistenzialmente) "sentirsi" pedagogisti» (Gennari, 2006: 339). Tale assunto determina, da una parte, la possibilità di accorpare l'ordito delle professioni pedagogiche sotto una denominazione comune – ossia, nel nome generale di "pedagogista" – e, dall'altra, l'esigenza di evidenziare il tratto peculiare di ogni professionista che voglia definirsi tale. Distante da ogni dimensione «vocazionale o missionaria» (*ibid*.: *l.c*.), per svolgere l'attività pedagogico-clinica non soltanto è da ponderare *cosa* si pone in essere in termini lavorativi, ma anche (e anzitutto) è necessario considerare «"come si è"» (*ibid*.: *l.c*.). Questo ammette l'idea di una Pedagogia Clinica intesa come un sistema di saperi che sospinge l'essere umano a conoscersi autenticamente e liberamente. Il pedagogista clinico, allora, sarà colui che principalmente impara a *(a)* riconoscere la cifra dell'umano, *(b)* interpretarsi e interpretare la propria e l'altrui esistenza, *(c)* comprendersi e comprendere in relazione al passato formativo o de-formativo, *(d)* restituire possibili significati ai nodi problematici della vita. La ricerca pedagogico-clinica richiede un'apertura critica del discorso a proposito dell'umano che è nell'uomo:

prima di tutto verso l'essere umano che *si è*. Il pensar-si attraverso la costruzione ordinata di una specifica rete categoriale è il primo compito di un pedagogista clinico competente in grado di orientare se stesso nel tessuto formativo, educativo ed istruzionale della vita e capace di coadiuvare il soggetto che ha dinanzi attraverso metodologie specifiche della professione (non riguardanti strumentazioni rigide o pre-stabilite da applicare indiscriminatamente). Il pedagogista clinico potrà fare riferimento ai molteplici «criteri euristici» (Gennari, 2016b: 179) che sovrintendono ai processi di agnizione e comprensione, interpretazione e argomentazione, abduzione e significazione. Essi si ritrovano anche nell'*habitus* di colui che pone in essere l'azione educativa, poiché essa sempre si riferisce a quello «*stile pedagogico*» che è anzitutto «un modo di essere naturale, culturale e professionale» (Sola, 2016: 189). Con questo *thesaurus* conoscitivo il pedagogista «si relaziona in ogni propria condotta al mondo» (*ibid*.: *l.c*.) del soggetto, continuamente modificando e rivisitando le modalità d'intervento in base alle differenti necessità educative. Quindi, costruendo reti categoriali plurali anche in relazione all'essere umano che egli è.

Ⅲ.2.2. La professione pedagogica del Pedagogista Clinico

La Pedagogia assume il ruolo di scienza orientante ciascun profilo professionale operante nell'àmbito di questioni che pertengono alla formazione, all'educazione e all'istruzione culturale dell'essere umano. Si è visto come essa si strutturi attraverso un determinato *impianto scientifico-teorico* e particolari *logiche operative*, con lo scopo di meglio rintracciare gli aspetti pedagogici dei problemi e riconoscerne la complessità. Ormai distante da posizioni che la ponevano in uno stato di *subalternità scientifica* e di *irrilevanza sociale* (cfr. Gennari – Sola, 2016: 14), la Pedagogia schiude – come più volte enucleato – a

una «cognizione epistemologica della realtà» (*ibid*.: 49) al fine di predisporre *conoscenze teoriche* cogenti e *competenze operative* adeguate. Dinanzi all'articolata configurazione della realtà sociale – connotata di forte densità problematica –, la pedagogia ha il compito di ravvisare cause ed effetti contestuali alle condizioni dei soggetti.

La necessità di far fronte a un incessante processo di *de-pedagogizzazione della società* (cfr. *ibid*.: 118) – ossia, del progressivo disfacimento di attenzione alla cultura dell'umano – richiede di giungere a una sistematizzazione – anche di carattere legislativo – della figura del pedagogista clinico, e prima ancóra del pedagogista. Invero, il pedagogista clinico è anzitutto un pedagogista (cfr. Sola, 2024: 212). Pur contrassegnata da un disciplinamento legislativo piuttosto recente, tale professione pedagogica s'inserisce nelle varie *équipes* multidisciplinari che operano sul territorio nazionale. Agli elementi teorici s'intrecciano così anche le dimensioni pratiche di una scienza in riferimento alle leggi che ne *(i)* disciplinano, *(ii)* legittimano, *(iii)* riconoscono, *(iv)* tutelano le attività specifiche. A partire dal 1 gennaio 2018, le professioni pedagogiche vengono riconosciute da una legge che a esse conferisce una dignità scientifico-professionale più congrua.

L'evoluzione dei dispositivi normativi che riguardano le professioni pedagogiche vede un passaggio importante nella *Disciplina delle Professioni di Educatore e di Pedagogista* – presentata come Proposta di Legge n.2656, il 7 ottobre 2014 – e nell'*Ordinamento della professione di pedagogista e istituzione del relativo albo professionale* – introdotto come ulteriore Proposta di Legge n.3247, il 22 luglio 2015. Tali disposizioni legislative scaturiscono dalla generale esigenza di pervenire al riconoscimento giuridico dei molti educatori e pedagogisti presenti sul territorio nazionale e non ancóra tutelati da una legge atta a disciplinarne la professione. Dalla *Relazione della VII Commissione Permanente (Cultura, Scienza, Istruzione)*, inoltrata alla Presidenza della XVII Legislatura l'8 giugno 2016, si riscontra infatti l'urgenza di trattare e affrontare la «forte domanda che viene dal mondo delle professioni sociali». Sicché,

integrato con la Legge n.205 del 27 dicembre 2017 – con particolare riferimento ai commi 594-600 –, il *Testo Unificato* n.2656-3247 (noto come "Legge Iori-Binetti") reca il titolo di *Disciplina delle Professioni di Educatore Professionale Socio-pedagogico, Educatore Professionale Socio-sanitario e Pedagogista*.

Questa Legge chiarisce le funzioni delle relative professioni. Nella sezione dedicata alla *Definizione delle professioni di Educatore Professionale Socio-pedagogico e di Pedagogista*, è presentato il ruolo di pedagogista. Egli opera «nel campo dell'educazione formale e dell'educazione non formale» (*Disciplina delle Professioni di Educatore Professionale Socio-pedagogico, Educatore Professionale Socio-sanitario e Pedagogista*, T.U. n.2656-3247, 2018, Art.2), nel rispetto di uno «specifico codice deontologico» e attraverso «l'utilizzo di metodologie proprie della professione, in regime di lavoro autonomo, subordinato o, laddove possibile, mediante forme di collaborazione» (*ibid*.: Art.2). Al comma 3 dell'Articolo 2 è descritta la figura del pedagogista come «professionista di livello apicale, specialista dei processi educativi e formativi». A lui sono affidate «funzioni di progettazione, coordinamento, intervento e valutazione pedagogica». L'attività professionale del pedagogista, dunque, si sviluppa nei seguenti àmbiti: *(a)* formativo ed educativo, *(b)* istruzionale e scolastico, *(c)* socio-assistenziale, *(d)* socio-sanitario e della salute limitatamente agli aspetti socio-educativi, *(e)* della genitorialità e della famiglia, *(f)* culturale, *(g)* giudiziario, *(h)* ambientale, *(i)* sportivo e motorio, *(l)* della cooperazione internazionale. Così, il pedagogista svolge la sua attività entro presìdi pubblici e privati: dai servizi educativi per l'infanzia a quelli dislocati nelle istituzioni scolastiche o extrascolastiche; dai servizi per la genitorialità e la famiglia a quelli rivolti agli anziani, dai servizi ludico- e artistico-educativi a quelli dedicati all'educazione ambientale, dai servizi di orientamento al lavoro a quelli di promozione culturale e della lettura, dai servizi di formazione a quelli della consulenza privata.

L'identità professionale del pedagogista – e quindi anche del pedagogista clinico – rientra nell'*European Qualifications Framework* (Quadro

Europeo delle Qualifiche – QEQ): si tratta di un sistema d'inquadramento all'interno del quale vengono inserite le varie professioni presenti sul territorio europeo. Suddiviso in otto livelli di classificazione in base a conoscenze, abilità e competenze, tale strumento riconduce il pedagogista al settimo livello. Ciò significa che al pedagogista – e al pedagogista clinico – sono richieste *(a)* cognizioni altamente specializzate in merito all'«avanguardia della conoscenza» e alla «ricerca originale», nonché una «consapevolezza critica delle problematiche» anche nell'àmbito di dialoghi *inter*- e *trans*-disciplinari; *(b)* abilità relative alla risoluzione di nodi epistemologici (cfr. Gennari – Sola, 2016: 67) al fine di «sviluppare nuove conoscenze» e (...) integrarle rispetto alla loro provenienza da «àmbiti diversi»; *(c)* competenze rivolte alla gestione e alla trasformazione «di contesti complessi di lavoro o di studio imprevedibili che richiedono nuovi approcci strategici» (*ibid.*: Art.8) e l'assunzione di responsabilità per contribuire alla conoscenza e alla pratica professionale.

Vi sono poi altri due momenti fondamentali nella storia delle professioni pedagogiche, risalenti all'anno 2020, che pare lecito ricordare. Il 27 agosto 2020 viene stipulato un *Protocollo di Intesa* tra il Ministero dell'Istruzione e le varie Associazioni italiane di pedagogisti ed educatori, che prevede la presenza di entrambe le figure entro le istituzioni scolastiche «al fine di intervenire nelle situazioni di emergenza o di particolare povertà educativa» (*Misure urgenti per il sostegno e il rilancio dell'economia*, Legge n.126, 2020, Art.2). Il *Protocollo* definisce *(i)* «l'attuazione di processi di collaborazione sinergica, nel rispetto delle proprie competenze, tra le professionalità educative e gli organismi del sistema educativo, per avviare percorsi di collaborazione pedagogico-educativa», *(ii)* «l'attivazione di progetti e percorsi educativi», *(iii)* «il supporto consulenziale e operativo ai docenti», *(iv)* «la sperimentazione di forme di sostegno pedagogico ed educativo alle famiglie» (*ibid*.: Art.3). Quindi, il 13 ottobre dello stesso anno viene emanata la Legge n.126 della Gazzetta Ufficiale, recante le *Misure urgenti per il sostegno e il rilancio dell'economia*. In particolar modo, all'articolo 33-bis sono evidenziate le *Misure urgenti per la*

definizione delle funzioni e del ruolo degli Educatori Professionali Socio-pedagogici nei presidi socio-sanitari e della salute. È assunto in questa sede il fondamentale apporto relativo al «tratto specifico del ruolo e della figura professionale dell'educatore socio-pedagogico nei presidi sanitari e della salute»: ossia, «la dimensione pedagogica, nelle sue declinazioni sociali, della marginalità, della disabilità e della devianza» (*Protocollo di Intesa*. *Attivazione progetti finalizzati a promuovere l'educazione alla convivenza civile, sociale e solidale, quale parte integrante dell'offerta formativa*, 2020, Art.33-bis).

Un'ulteriore e fondamentale svolta relativamente alle professioni del pedagogista e del pedagogista clinico riguarda l'istituzione dell'Albo Professionale con la Legge n.55 del 15 aprile 2024 recante le *Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali*. Al suo interno si enucleano tredici articoli che, oltre a riprendere gli aspetti determinanti la figura del pedagogista, introducono la necessità di iscrizione al relativo «Albo dei pedagogisti dell'Ordine delle professioni pedagogiche ed educative» (*Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali*, 2024, Art.2, comma 3). Quest'ultimo viene istituito con l'Articolo 5 della Legge sopra citata, intitolato *Istituzione dell'albo dei pedagogisti e dell'albo degli educatori professionali socio-pedagogici*. Inoltre, l'Articolo 6 si riferisce all'*Istituzione dell'Ordine delle professioni pedagogiche ed educative*: «un ente pubblico non economico» che «agisce quale organo sussidiario dello Stato al fine di tutelare gli interessi pubblici, garantiti dall'ordinamento, connessi all'esercizio professionale» (*ibid*.: Art.6, comma 3). L'iscrizione all'Albo e all'Ordine avviene «previo conseguimento del titolo di studio e accertamento delle competenze professionali acquisite con il tirocinio previsto dal corso di studi» (Art.2, comma 4). Per poter esercitare la professione di pedagogista clinico occorre quindi conseguire il titolo di pedagogista. La motivazione rispetto a ciò è anzitutto di carattere epistemologico giacché, come introdotto all'inizio di questa terza parte della ricerca, la Pedagogia Clinica è

scienza specifica avente il proprio nucleo fondativo nella Pedagogia Generale. Per inferenza logica, il pedagogista clinico svolgerà quella professione pedagogica atta a ricercare e risolvere problemi specifici indagati dalla Pedagogia e relativi alla deformazione, alla diseducazione e alla deistruzione dell'essere umano. Così avviene anche per il pedagogista familiare o il pedagogista che opera nel campo della Pedagogia Speciale.

Esaminare le professioni pedagogiche richiede di avere cognizione circa i riferimenti legislativi attraverso i quali esse trovano legittimazione, ma pure presuppone una conoscenza adeguata della pedagogia poiché non esiste professionista capace che possa escludere dalla sua pratica le relative «competenze scientifiche» (*ibid*.: *l.c*.). Insomma, conoscenze e abilità sospingono alla costruzione di una professionalità rigorosa, al cui centro viene posto l'essere umano.

Quando il *prò-blema* (cfr. Heidegger, 1947) della vita assume un'accezione negativa determinata da condizioni di malessere, disagio e sofferenza, possono prodursi *rotture educative* e *fratture formative* (cfr. Sola, 2008: 62). Nell'àmbito della professionalità pedagogica, considerata nei suoi aspetti inter-disciplinari, il pedagogista clinico opera per immettere nuovamente il soggetto entro un percorso formativo, educativo e istruzionale congruo. I nodi de-formativi (ossia relativi a una formazione che si de-forma), dis-educativi (cioè inerenti a un'educazione che si diseduca) e de-istruzionali (quindi concernenti un'istruzione che si deistruisce) sono studiati e interpretati dalla Pedagogia Clinica, che – come più volte ricordato – nasce dall'esigenza di far fronte a uno stato di crisi profonda in cui versa il singolo. Il disagio esistentivo si amplia quando quest'ultimo procede verso l'assoggettamento a dinamiche de-formative, dis-educative e de-istruzionali, rilevate ad esempio dall'uso delle droghe, dal ricorso agli psicofarmaci, dalle dipendenze da alcool o dal gioco d'azzardo. In questi casi il pedagogista necessita di conoscenze e competenze specifiche con lo scopo di prendere in cura colui che si trova in una situazione di *deformazione esistentiva ed esistenziale*. La Pedagogia dilata i propri confini

euristici e gnoseologici per occuparsi di quanto riguarda la dimensione patologica della formazione, dell'educazione e dell'istruzione culturale. Viene così sottolineata quella peculiare ricerca pedagogica tesa verso il riconoscimento delle cause che hanno portato al processo di nientificazione (cfr. Sola, 2008: 59) della formazione umana.

Considerare la professione del pedagogista clinico consente di analizzare i problemi pedagogici da un'ulteriore prospettiva. Si pensi alla difficoltà d'intervenire sui casi di giovani adolescenti che fanno uso di sostanze; alla situazione di un genitore che soffre di una dipendenza da alcool o risente di un disagio ludopatico; alla malattia che colpisce il soggetto in età giovanile; alla perdita di una persona cara; al caso di una separazione o di un divorzio; al soggetto anoressico, depresso, bulimico o tossicomane. Quando una formazione cessa di essere *tras-formativa* e rimane cristallizzata in uno stato di disagio senza trovare vie d'uscita che conducano verso una *resilienza formativa* – ossia, la «capacità del pensiero di far sì che la formazione resista alle prove d'urto (…) che l'esperienza esistenziale può determinarle» (*ibid*.: 62) –, il pedagogista clinico interviene promuovendo una «*cultura della cura* che aiuti il soggetto a ricostruire» (cfr. *ibid*.: 41) il pensiero *della*, *sulla* e *per* la propria vita. Diversi punti di riflessione, distinte metodologie d'indagine vengono proposte da questa figura professionale rispetto *(i)* al pedagogista generalista, *(ii)* alle altre figure professionali che si occupano dei problemi legati all'uomo. Egli, infatti, pone in essere la sua professionalità attraverso la *consulenza pedagogico-clinica*.

Il pedagogista clinico scandisce la sua consulenza in tempi differenti. Le fasi dell'*anamnesi* – dal greco *anamnesis*, per richiamare l'azione del ricordare –, della *diagnosi* – ossia, l'atto del "riconoscere attraverso" – e della *cura* (cfr. *ibid*.: 88-96) – ove il professionista pone in essere una *cultura della cura* – definiscono i momenti di quella relazione educativa avente l'obiettivo di coadiuvare colui che si trova in uno stato di «*malessere deformativo*» (*ibid*.: 70). Sia attraverso l'interpretazione e la comprensione dell'«*archeologia formativa*»

(*ibid*.: *l.c*.) del soggetto sia tramite la costruzione di una «*rete categoriale*» (*ibid*.: 71) che definisca la specifica situazione di disagio, il fine ultimo è *prendere-in-cura* l'essere umano che non è più in grado di pensarsi o di pensare il mondo.

Il lavoro del pedagogista clinico sottende una logica *inter*- e *trans*-disciplinare fra le scienze per ri-costruire in modo approfondito un problema e restituirne soluzioni pedagogicamente coerenti. In tale direzione muovono i riferimenti legislativi che disciplinano le figure professionali di pedagogista ed educatore professionale socio-pedagogico, evidenziando l'esigenza di affrontare i problemi dell'umano secondo una prospettiva *trans*-scientifica. Ciò vale anche per il pedagogista clinico (la cui professione necessita del medesimo titolo di studio del Pedagogista) per il quale risulta decisiva, ad esempio, l'apertura al dialogo con le scienze mediche. D'altra parte, è lecito sostenere l'idea che una scienza debba aprirsi costantemente ai nuovi scenari euristici i quali permettono di meglio conoscere l'essere umano nel segno della sua pluralità.

III.2.2.1. Anamnesi, diagnosi, terapia curativa: aspetti ermeneutici

La consulenza pedagogico-clinica s'identifica per la sua caratterizzazione pedagogica. Al problema pedagogico relativo ad aspetti concernenti la deformazione, la diseducazione e la deistruzione del soggetto corrisponde pertanto un «*approccio clinico* pedagogicamente inteso e impostato» (Sola, 2024: 204). È quindi la prospettiva teorica della Pedagogia, prima, e della Pedagogia Clinica, dopo, a orientare l'intervento operativo del pedagogista clinico, il quale contribuisce a «diagnosticare e affrontare le patologie pedagogiche che destabilizzano la struttura formativa di un soggetto» (*ibid*.: 205).

La professione pedagogica del pedagogista clinico si esplica all'interno della relazione educativa che s'instaura tra il professionista e il singolo. La

consulenza si sviluppa secondo alcune «*procedure metodologiche*» (*ibid*.: 229): ossia, la successione di alcune fasi. Si tratta delle fasi di *anamnesi*, *diagnosi* e *terapia curativa*. È bene sottolineare che anche tali procedure sono contraddistinte da dimensioni plurali e differenti in relazione al caso specifico affrontato dal pedagogista clinico. Significa che nella prassi della consulenza, e nel suo enuclearsi attraverso i tre momenti, si dispongono molteplici «*logoi* sul *methodos*» (*ibid*.: *l.c*.) che aprono alle innumerevoli possibilità di affrontare la consulenza stessa. Invero – come riportato in precedenza –, rimane del pedagogista clinico la scelta di come strutturare «la logica interna che presiede all'utilizzo delle procedure metodologiche (…) con le loro tre distinte fasi» (*ibid*.: 230).

La prima fra queste è costituita dall'*anamnesi*. Il ricordo della storia formativa e delle esperienze del passato consente al soggetto di "porre ordine", "interpretare nuovamente" e "portare alla luce" le esperienze vissute. Dal termine greco *anámnesis*, questo lemma riconduce appunto al ricordo. Ricordare è al contempo anche un atto di conoscenza concernente la propria storia di vita. Grazie all'aiuto del pedagogista clinico, l'uomo ha l'opportunità di raccontarsi e far emergere il motivo per il quale ha deciso di affrontare una consulenza pedagogico-clinica. Attraverso un processo ermeneutico, il pedagogista clinico ricostruisce il problema deformativo, diseducativo e/o deistruzionale che ingabbia l'essere umano. In particolare, mentre il soggetto ricostruisce il suo percorso esistenziale, il pedagogista clinico de-costruisce il *testo* del racconto individuandone i tratti che potrebbero aver determinato la *patologia pedagogico-clinica*. Lo fa anche ponendo domande e soffermandosi sugli aspetti che ritiene di maggiore rilevanza per meglio definire «il *quadro clinico* della sua deformazione» (*ibid*.: 231). L'identità pedagogica assunta dalla consulenza pedagogico-clinica segue il percorso erotematico condotto dal pedagogista clinico. Le domande rivolte non sono decise a priori, bensì scaturiscono dall'interpretazione che il professionista pone in essere nel *qui-e-ora* della consulenza. Il *carattere erotematico* pedagogicamente orientato di

quest'ultima è quindi vòlto all'interpretazione dei «punti nodali» (*ibid*.: *l.c*.) deformativi peculiari al caso trattato. Pertanto, durante la fase di anamnesi il soggetto è accompagnato dal pedagogista clinico nella *narrazione ermeneutica* di se stesso. Questo passaggio può essere un vero e proprio «momento liberatorio» (*ibid*.: *l.c*.) per colui che non ha mai avuto la possibilità di portare alla luce le esperienze della vita. Senonché, tale momento dovrebbe essere contraddistinto da una dimensione di autenticità. Accade talvolta che vi siano alcune discrasie fra il contenuto della narrazione e le modalità di raccontarle. In questo senso occorre che il pedagogista clinico si doti di un'attrezzatura teorico-pratica in grado di stabilire e interpretare i testi e i segni che il singolo pone in essere durante la consulenza. Durante la narrazione, per esempio, si esplicitano aspetti cinesici, prossemici e prosodici. Seppur involontariamente, e proprio a causa dello stato deformativo profondo in cui si trova, è possibile che il soggetto non sia del tutto sincero nel suo raccontarsi. La competenza del pedagogista clinico consisterà allora anche nel saper dubitare e sospettare rispetto a ciò che gli viene proposto.

Le procedure metodologiche inerenti alla professione del pedagogista clinico vedono come seconda fase della consulenza il momento della diagnosi. Anche in questo caso si fa riferimento all'etimologia greca per richiamare l'atto del "riconoscere attraverso". La *diágnosis* consiste nella formulazione di una diagnosi, appunto, da parte del pedagogista clinico che riconosce e interpreta i tratti deformativi riscontrati durante la fase precedente. Egli sviluppa in questo secondo passaggio un «*processo di significazione*» (*ibid*.: 232) sullo stato di malessere. Qui il pedagogista clinico esplicita la sua interpretazione, prospettando al soggetto una possibile risoluzione del problema. L'assunzione di consapevolezza rispetto alla propria condizione di malessere esistenziale costituisce un momento di disorientamento per il singolo, il quale, tuttavia, inizia il percorso teso a una migliore comprensione di se stesso e della «*patologia formativa*» (*ibid*.: 233). Qual è l'origine della deformazione? Come l'armonico percorso formativo è stato inficiato? Vi è una o vi sono svariate cause che

hanno condotto quella vita verso la deformazione? Quali interconnessioni sono presenti fra esse? La costruzione della diagnosi passa attraverso questi interrogativi che il pedagogista si pone. Anche in questo caso egli attuerà una «pratica del 'sospetto'» (*ibid*.: *l.c*.) giacché le cause del malessere deformativo individuate potrebbero essere sottoposte a un'ulteriore reinterpretazione nel corso della consulenza. Da ciò consegue che il professionista «deve sempre essere consapevole circa la possibile fallacia della propria diagnosi e responsabilmente pronto a modificarla in virtù di più congrui processi di agnizione e rigorosi processi di significazione» (*ibid*.: 234).

L'ultima fase delle procedure metodologiche pedagogico-cliniche corrisponde alla terapia curativa. Dal greco *therapéia*, il lemma è inteso come un "porsi al servizio dell'essere umano" nei termini di un "prendersi cura". La terapia concernente l'àmbito scientifico relativo alla Pedagogia e alla Pedagogia Clinica, infatti, prospetta un intervento vòlto a «curare le deformazioni della formazione» (*ibid*.: 235). Si tratta di mettere in pratica un intervento che possa rieducare il soggetto a prendersi cura di sé. Ciò significa predisporre una relazione di fiducia con il pedagogista clinico, orientata alla risoluzione del malessere deformativo. È durante questa fase che viene costruita la *rete categoriale*. Presentata nelle precedenti pagine, quest'ultima corrisponde allo strumento metodologico posto in essere dal pedagogista clinico dopo l'interpretazione e lo studio degli aspetti deformativi, diseducativi e deistruzionali. Durante questo terzo passaggio, l'intervento pedagogico-clinico si sostanzia di un dialogo costruito a proposito delle categorie inserite nella rete. Vengono indagati i significati che l'essere umano ascrive a ciascuna di queste attraverso un incedere erotematico. L'obiettivo ultimo è quello di pervenire a un ri-posizionamento valoriale rispetto alla visione del mondo fino a quel momento costruita. Il pedagogista clinico, introducendo la rete categoriale costruita *ad hoc* per quel caso specifico, guida il soggetto verso una nuova interpretazione rispetto ai suoi valori. Ciò consente di ripensare la struttura formativa da parte del singolo, di recuperare la causa originaria che ha condotto alla

deformazione, nonché di educarsi alla comprensione di sé a partire da una dimensione *tras-formativa*. È proprio quest'ultima a definire il *telos* della consulenza pedagogico-clinica, le cui procedure orientano il soggetto a ripensarsi nel segno della possibilità formativa del futuro. Egli può infatti liberarsi delle «calcificazioni deformative» per dirigersi verso l'«essere-in-possibilità di trasformazione» (*ibid*.: 236). La risoluzione dello stato di crisi deformativa avviene durante la fase terapeutica nel momento in cui l'uomo si rende nuovamente autonomo e capace di domandarsi, interpretarsi, pensarsi e comprendersi. Il tutto avviene attraverso una serie di incontri tramite i quali il singolo gradualmente si educa a comprendere il testo della sua deformazione.

Anamnesi, diagnosi e terapia curativa s'intrecciano in un circolo virtuoso durante tutto il percorso di consulenza. Non vi è infatti una rigida separazione fra le tre dimensioni poiché, talvolta, occorre recuperare alcuni passaggi anamnestici per meglio comprendere la diagnosi precedentemente costruita e volgersi, poi, verso il processo di cura terapeutica pedagogico-clinica.

III.2.2.2. La relazione educativa come segno: aspetti semiotici

Riferendosi alla figura dello "studioso", nella sua *autobiografia intellettuale* del 1974 dedicata a *La ricerca non ha fine*, Karl Popper osserva: «la nostra indagine comincia coi problemi» (Popper, 1974: 101). «Noi ci troviamo sempre in certe situazioni problematiche che tentiamo di risolvere. La soluzione – che è sempre provvisoria – consiste in una teoria, in un'ipotesi, in una congettura. Le varie teorie vengono messe a confronto ed esaminate criticamente, al fine di scoprire i loro punti deboli» (*ibid*.: *l.c*.). Traslando le parole del filosofo ed epistemologo viennese nell'àmbito della consulenza pedagogico-clinica, si potrebbe sostenere che le questioni problematiche poste in essere dal soggetto dinanzi al pedagogista clinico necessitano di essere

soppesate e interpretate attraverso teorie, congetture. Si tratta cioè di mettere in pratica un «metodo critico» (*ibid*.: *l.c*.) consistente nel «proporre ipotesi audaci, esponendole alla critica più severa (…) per aggiustare sempre il percorso della nostra indagine su quel problema» (*ibid*.: *l.c*.).

Tali teorie vengono costruite dal pedagogista clinico che pone in essere un processo di agnizione, ossia di riconoscimento. Rispetto a che cosa? All'interno della consulenza pedagogico-clinica, oltreché muovere verso l'interpretazione del *testo* che ciascun uomo è – in considerazione della sua storia formativa –, il professionista indaga e costruisce teorie a partire dai molteplici *segni* immessi nella relazione educativa. Riprendendo la tradizione medievale, Umberto Eco ricorda che un segno «non è (solo) ciò che sta per qualcosa d'altro: è anzitutto – ed eminentemente – ciò che sta per le sue possibili interpretazioni» (Eco, 1985: 317). Ossia, «è segno che può essere interpretato» (*ibid*.: *l.c*.). Si può dunque sostenere che un segno sia la condizione affinché, attraverso l'atto interpretativo, si possano costruire delle teorie, a loro volta esito di un processo di significazione.

Ma cosa è segno all'interno di una consulenza pedagogico-clinica? Si faccia l'esempio delle prosodìe con le quali il soggetto si racconta. Il timbro e il tono della voce dicono qualcosa a proposito della vita di quell'essere umano, il quale farà trasparire i segni nascosti della propria formazione attraverso il ritmo lento o celere del suo discorso. La voce può assumere uno stile vigoroso e sicuro o tremolante e instabile. Un segno può essere uno sguardo, un movimento nello spazio, una smorfia sul viso, un'espressione mimica. È il pedagogista clinico a dover cogliere ciascuna di queste "opportunità interpretative" per potervi costruire sopra una teoria: esito di un domandarsi del professionista, di un comparare i diversi segni còlti, di un confronto con le parole narrate.

Il segno, al quale il pedagogista clinico ha attribuito uno specifico – mai definitivo – significato, può poi divenire condizione per un'ulteriore *apertura semiotica*. Ogni interpretazione rispetto a un segno, invero, dà luogo ad altre

interpretazioni. D'altronde, «la semiotica, quale *doctrina signorum*, uscendo da una concezione delle singole semiotiche intese come sistemi chiusi e monadici, deve essere (…) considerata *semiosi in progress*, 'pratica continua' e mutamento costante del campo d'indagine, così come trasformazione relativa dell'indagine sul campo» (Gennari, 1984: 63). Il nesso epistemologico che s'instaura tra Pedagogia Clinica e Semiotica concorre al riconoscimento, all'interpretazione e alla comprensione dei problemi deformativi, diseducativi e deistruzionali. Si potrebbe quindi intendere la consulenza pedagogico-clinica come un grande campo semiotico (cfr. *ibid*.: 54) all'interno del quale vengono intrecciandosi plurali produzioni segniche da parte del soggetto. Essa si presenta al pedagogista clinico come un «sistema segnico» (*ibid*.: 79) nel cui tempo-spazio l'uomo è còlto come un creatore di segni, ossia un «produttore di proprie segnicità» (*ibid*.: 92).

Pare lecito a questo punto introdurre l'idea della *relazione educativa come segno*. Come ha ricordato anche Riccardo Massa nel suo testo del 1975 dedicato a *La scienza pedagogica. Epistemologia e metodo educativo*, i segni costituiscono per l'azione educativa una «complessa fenomenologia semiologica estremamente ricca di efficaci significazioni educative» (Massa, 1975: 72). Soppesare la relazione pedagogista-soggetto in questi termini, consente d'intendere la consulenza pedagogico-clinica come un macro-segno caratterizzato da eterogenee aperture interpretative. Ogni relazione educativa creantesi durante la consulenza determina infatti la possibilità di disporsi a plurali *semiosi educative* (cfr. Gennari, 1984: 15), la cui «natura fenomenica» ammette la messa in pratica di competenze ermeneutico-semiotiche che partendo «dall'agnizione, dal riconoscimento del testo in quanto tale», si sviluppano «in termini di interpretazione», nel senso che si tenta «di stabilire sensi» e costruire «possibili significazioni» (*ibid*.: 17).

All'interno della ricca rete di significati che si delineano entro la relazione educativa, il pedagogista clinico interpreta a partire dai propri codici – ossia, sistemi di regole – formativi, educativi e istruzionali, ma poi anche sociali,

linguistici, culturali. L'interpretazione è infatti un «processo culturale democratico» giacché «tutti gli uomini sono liberi di interpretare» (*ibid*.: *l.c*.). Per la professione del pedagogista clinico, dunque, «il problema vero è ovviamente quello riferito a come si interpreta» (*ibid*.: *l.c*.). Da ciò si evince la fondamentale importanza di una solida e rigorosa conoscenza teorica che possa orientare poi le pratiche operative nella consulenza. In tal senso il pedagogista clinico non può non costruire i suoi codici deontologici e scientifici a partire dalla scienza che studia. Ciò anche in ragione del fatto che il professionista opera attraverso una relazione educativa volta all'aiuto del soggetto affetto da una patologia pedagogica. Egli deve saper accogliere i mondi dell'ulteriorità senza giudicarne la diversità.

La relazione educativa consiste perciò in un'«immensa foresta di segni e di simboli in cui aggirarsi non è agevole se si è sprovvisti degli strumenti necessari per la comprensione e l'interpretazione pedagogico-semiotica degli infiniti testi che nascono, vivono e muoiono nel corso dell'esperienza dell'umano» (*ibid*.: 18). Testi verbali, nonverbali e paraverbali, modi del comunicare e stili di vita s'intrecciano nella complessa fenomenologia di segni che il singolo pone in essere. Sta al pedagogista clinico saper cogliere il movimento e la trasformazione delle interpretazioni attribuite al testo semiotico della relazione educativa, che procede verso il costante dilatarsi dei suoi significati. La *semiosi illimitata* echiana (cfr. Eco, 1975) prodotta nella consulenza pedagogico-clinica determina così un'incessante circolarità tra i processi di agnizione, comprensione, interpretazione e significazione, a fronte della quale sarà compito del pedagogista clinico attuare quella husserliana riduzione fenomenologica atta a pervenire a una definizione del problema pedagogico-clinico e a una sua possibile risoluzione.

Ⅲ.2.3. Per una cognizione pedagogico-clinica della realtà

Il processo interpretativo attuato dal pedagogista clinico all'interno della consulenza pedagogico-clinica non elude una consapevolezza circa il mondo esteriore che coinvolge l'essere umano. Si tratta della necessità da parte del professionista di costruire una cognizione pedagogico-clinica della realtà al fine di meglio comprendere i motivi che hanno contribuito alla generazione di stati deformativi, diseducativi e deistruzionali. Costruire abduzioni sui testi e sui segni entro il rapporto educativo di fiducia che s'instaura tra il pedagogista clinico e il soggetto significa invero anche volgere uno sguardo interpretativo verso la realtà sociale in cui il singolo abita e vive. Ciò consente di avere una più ampia coscienza in relazione allo stato di malessere deformativo di quest'ultimo.

Le parole dello storico Yuval Noah Harari sono in tal senso centrali nella comprensione del rapporto che si stabilisce tra *interiorità formativa* del soggetto ed *esteriorità educativa e/o istruzionale* della società. L'autore di *21 lezioni per il XXI secolo* – edito nella sua versione italiana del 2021 da Bompiani – si domanda: «che cosa sta accadendo oggi nel mondo e qual è il senso profondo di quello che succede?» (Harari, 2018: 9). Di là dall'analisi storico-sociale che lo studioso porta avanti nelle pagine del suo libro, è di decisiva importanza per il discorso qui intrapreso sostare su questo interrogativo al fine di soppesare i problemi deformativi, diseducativi e deistruzionali anche alla luce del mondo che circonda ciascun essere umano. Vi è quindi la necessità di riflettere a proposito delle connessioni che si delineano fra le «forze più rilevanti che plasmano le società in qualunque parte del mondo e che con ogni probabilità influenzeranno il complesso futuro del nostro pianeta» (*ibid*.: 8), da un lato, e la stenìa formativa del singolo che tenta di formarsi, educarsi e istruirsi nel mondo della vita compiendo scelte pedagogicamente congrue per il proprio futuro. Si evince qui come i macro-problemi legati alla crisi sociale – di cui si è ampiamente trattato nella prima parte del presente lavoro – possano avere dei punti di convergenza con i micro-problemi deformativi dell'essere umano. La

questione del cambiamento climatico, ad esempio, concorre a restituire l'idea di tale convergenza. Ciò in quanto gli effetti da esso causati in relazione all'inabitabilità di alcune zone del Pianeta, alle «enormi ondate di rifugiati attraverso il Mediterraneo» o alla crisi «dei sistemi sanitari a livello mondiale» (*ibid*.: *l.c*.) potrebbero essere a loro volta motivo scatenante di profondi disagi esistenziali in termini deformativi. Anche gli ingenti flussi di informazione, l'avvento dell'Intelligenza Artificiale e le tecnologie applicate al sistema neuronale dell'essere umano influiscono sulla vita soggettiva. Uno dei principali rischi connessi con le tecnologie della contemporaneità è invero quello di «uccidere i pensieri» (*ibid*.: 23). Sicché, «le rivoluzioni portate dalle tecnologie biologiche e informatiche ci consentiranno di esercitare il controllo sul nostro mondo interiore, e ci metteranno nelle condizioni di ingegnerizzare e produrre la vita» (*ibid*.: 25). Si progetteranno cervelli, si estenderà il tempo dell'uomo nel mondo, si altererà il flusso delle menti umane (cfr. *ibid*.: *l.c*.). Grazie a queste rivoluzioni tecnologiche, quanto l'essere umano sarà capace di procedere verso la conoscenza intima di se stesso e quanto invece essa sarà strumentalizzata? Anche il terrorismo denota un «problema politico globale» (*ibid*.: 10), sebbene sia riconducibile a un «meccanismo psicologico individuale», giacché esso «agisce sui nervi scoperti delle nostre paure informando l'immaginario privato di milioni di esseri umani» (*ibid*.: *l.c*.).

È bene che il pedagogista clinico analizzi gli aspetti esteriori che possono influenzare gli stati interiori dei soggetti. La «prospettiva individuale» (*ibid*.: 9) adottata dal pedagogista clinico durante la consulenza s'intreccia con una «prospettiva globale» (*ibid*.: *l.c*.) al fine di meglio cogliere tutti gli elementi che concorrono a determinare lo stato patologico pedagogico-clinico in cui versa il singolo. Harari sottolinea infatti come le «connessioni tra le grandi rivoluzioni – o fasi di criticità – della nostra epoca e le vite interiori dei singoli esseri umani» (*ibid*.: 10) siano un aspetto che non può essere ignorato da parte di qualsivoglia professionista, anche operante fuori dall'àmbito pedagogico. La dialettica tra *interiorità* ed *esteriorità*, tra *soggettivo* e *oggettivo* ritorna entro il discorso

portato avanti dalla Pedagogia Clinica – oltreché in quello sviluppato dalle Pedagogie Comparate – con lo scopo di riflettere sul comportamento degli uomini anche in relazione alla «condotta di intere società» (*ibid*.: 10). Da ciò emerge l'importanza di un proficuo dialogo tra le scienze, in questo caso pedagogiche; da ciò si evince il valore di un possibile incontro tra Pedagogia Clinica e Pedagogie Comparate – aspetto sul quale ci si soffermerà nelle pagine successive.

Insomma, il «mondo globale esercita una pressione senza precedenti sui nostri comportamenti e sull'etica individuale. Ognuno di noi è intrappolato in numerose ragnatele, che mentre limitano i nostri movimenti trasmettono le nostre vibrazioni impercettibili a destinazioni remote. La nostra routine quotidiana influenza le vite di persone e animali dall'altra parte del mondo, e gesti individuali possono in modo inaspettato incendiare il mondo intero» (*ibid*.: *l.c*.). Le numerose dimensioni della crisi sociale esortano il pedagogista clinico a ripensare le dinamiche deformative, diseducative e deistruzionali assumendo uno «sguardo più generale sulla vita in un'epoca di disorientamento» (*ibid*.: 13). Anche grazie all'apporto della Pedagogia Clinica, il soggetto può educarsi a pensare se stesso in relazione al mondo che lo circonda e all'altro essere umano. «Chi siamo? Che cosa dovremmo fare delle nostre vite? Di quali competenze abbiamo bisogno? Considerato tutto ciò che sappiamo e non sappiamo sulla scienza, Dio, la politica e la religione, che cosa possiamo dire del senso della vita oggi?» (*ibid*.: *l.c*.). A questi interrogativi la Pedagogia Clinica potrebbe annettere i seguenti: quanto le scelte che l'essere umano compie – sia egli un politico, un governante, un capo di Stato o di una tribù, un impiegato o un cittadino – sono l'esito di un pensiero critico sulla vita? Quali valori pedagogici presiedono alle decisioni prese? Quale attenzione all'umano e all'umanità è presente nel tempo e nello spazio della contemporaneità? Come far fronte ai molteplici casi di violenza, alle guerre, alle crisi soggettive che attanagliano le società odierne?

Harari conclude le pagine dell'*Introduzione* al suo testo con queste parole: «A meno che non siate felici di affidare il futuro delle nostre esistenze alle rilevazioni trimestrali del fatturato, avete bisogno di un'idea chiara del senso della vita» (*ibid*.: 14). In tale viaggio conoscitivo anche la Pedagogia Generale, con le sue scienze specifiche, potrebbe dare il suo specifico contributo scientifico poiché chiede primariamente all'essere umano di sondare gli ispessimenti di quest'ultima per trovarne il fondamento umano.

Ⅲ.2.3.1. Nevrosi sociale – nevrosi soggettiva

All'interno dell'*Enciclopedia pedagogica*, edita da La Scuola nel 1989 e curata da Mauro Laeng, compare la voce "nevrosi". Il lemma è descritto come un «disturbo funzionale, per lo più dovuto a insicurezza, cui il soggetto reagisce con atteggiamenti e condotte difensive» (Laeng, 1989: 8180). Si tratta di una definizione che, inserita nel quadro epistemico della Pedagogia Generale, sottolinea una «insicurezza di base», appunto, determinante una situazione «di disorientamento e di "panico" a cui il soggetto tenta di rimediare adottando tecniche difensive» (*ibid*.: *l.c*.). Il nevrotico «si attacca tenacemente» a queste ultime «dal bisogno di difendersi, e le pone in opera in modo cieco e automatico, sia perché questo processo è in grado parte inconscio, sia perché la forte carica emotiva disturba e impedisce il ragionamento» (*ibid*.: *l.c*.). Si legge poi che la nevrosi interviene nel momento in cui vi è un forte stato ansiogeno del singolo. Nelle pagine del *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5, 2023), l'ansia – termine abusato e ormai di moda nella società contemporanea – è classificata come la condizione psichica del soggetto, in prevalenza cosciente, che risulta affetto da un'intensa preoccupazione o e da elevata paura. Ciò deriva da circostanze ambientali specifiche, associate all'incapacità del singolo di far fronte a determinate

situazioni che la vita e il contesto sociale gli pone dinanzi. Sicché, la forma nevrotica che affligge l'essere umano è in pratica la risposta a un profondo stato tensivo causato dall'ansia. Diversamente dai «soggetti psicotici» (*ibid*.: 8181), che «vivono più o meno tranquillamente dentro il loro stato patologico, il nevrotico ha una struttura di base sana, che, per il resto, funziona realisticamente» (*ibid*.: *l.c*.). Tale "base sana" «permette al nevrotico di intuire la persistenza del disturbo e la inadeguatezza delle sue reazioni difensive (…). Di qui la sofferenza» (*ibid*.: *l.c*.). Della nevrosi viene evidenziato il sentimento di «incompetenza» che investe il singolo, la continua «minaccia del fallimento», la «ricerca» esasperata di «sicurezza» (*ibid*.: *l.c*.) nell'approvazione esterna degli altri. Talvolta il soggetto nevrotico rifiuta la solitudine nel tentativo di trovare distrazioni fuori-da-sé. Ciò comporta un ulteriore peggioramento del suo stato deformativo caratterizzato da nevrosi giacché distanziandosi da se stesso, il singolo si allontana dalla possibilità di costruire coscientemente il proprio percorso esistenziale. Egli «rimane meno disposto a progettare e crescere verso aspetti positivi della vita» (*ibid*.: *l.c*.).

Insicurezza, indegnità, paura, preoccupazione, quindi ansia e nevrosi comportano l'adozione di specifiche strategie soggettive per meglio rispondere alle difficoltà. Tuttavia, spesso accade che le «tecniche adottate» (*ibid*.: *l.c*.) dal singolo non siano presiedute da «un progetto unificatore della persona» (*ibid*.: *l.c*.). Volendo utilizzare un linguaggio pertinente alla Pedagogia Clinica, ciò significa che l'essere umano che versa in uno stato deformativo si adatta talvolta a soluzioni poco pensate e ponderate. Con lo scopo di colmare il vuoto formativo creatosi a seguito dello stato nevrotico, il soggetto può trovare soluzioni temporanee e superficiali, rinunciando all'autenticità del proprio pensiero. Nel contesto sociale contemporaneo, il «bisogno di difendersi» (*ibid*.: *l.c*.) dall'insicurezza spesso conduce ad abdicare alle autonome decisioni per lasciarsi condizionare da quelle altrui. Le difese adottate risultano essere "cristallizzate" (cfr. *ibid*.: *l.c*.). Paiono cioè avere «vita propria, indipendentemente dal confronto con la realtà» (*ibid*.: *l.c*.), poiché il soggetto le

attua indiscriminatamente in ogni situazione e non sottopone il suo comportamento a nessuna critica. Esse, pertanto, «non si lasciano intaccare dal ragionamento – meglio, dal pensiero – che ne mostri la inadeguatezza ed inutilità» (*ibid*.: *l.c*.).

Il soggetto nevrotico «esperimenta un 'vuoto esistenziale'» (*ibid*.: 8182) nel momento in cui subisce «la frustrazione del bisogno esistenziale di dare un senso alla sua vita» (*ibid*.: *l.c*.). Non è raro che, anche in età adolescenziale, il singolo si lasci «scivolare in un suicidio psicologico, cui può seguire il suicidio fisico» (*ibid*.: *l.c*.). Così, per ovviare a tale profondo stato di malessere deformativo, accade talvolta che si ricorra a tutto ciò che è altro-da-sé. S'intende cioè sottolineare come le diverse *nevrosi soggettive* siano connesse con le forme della *nevrosi sociale*. Queste ultime riguardano il contesto, la società, appunto, entro cui il soggetto vive. Le cause della nevrosi – quale concetto che può essere inserito all'interno della costellazione categoriale propria della Pedagogia Clinica – possono scaturire dall'ambiente esterno in termini di «pericoli generali» derivanti dall'incombere delle numerose fenomenologie della *crisi sociale*: dalle «guerre atomiche» alle «esasperate aspettative di successo presenti nelle culture occidentali, che impongono mete inaccessibili»; dai mutamenti culturali dovuti all'immigrazione o all'emigrazione, i quali creano «l'impressione della provvisorietà dei valori e conseguente disorientamento», alla «relativizzazione di figure e gruppi di riferimento, che rendono difficile al giovane una sua collocazione e identificazione» (*ibid*.: *l.c*.). Tali esempi possono condurre alla nevrosi sociale, esplicantesi attraverso le condotte nevrotiche presenti nella società. Si pensi alle figure del *life coach* o dell'*influencer* (cfr. Sola, 2024: 182). Esse invitano all'allontanamento del soggetto da se stesso. A loro sono delegate le decisioni circa il progetto esistenziale di ciascuno. Il condizionamento attuato (per esempio) da parte di queste figure – che con il loro lavoro sfruttano le situazioni formative critiche di altri esseri umani – fa il paio con guadagno di denaro.

Si può dunque parlare di una duplice configurazione dello stato di *nevrosi*, il quale si esplica attraverso forme soggettive e forme sociali. Queste ultime si manifestano poi anche tramite l'assunzione di sostanze stupefacenti, l'utilizzo esasperato dei *social network*, l'uso smisurato di farmaci, il ricorso a trattamenti o alla chirurgia estetica nel tentativo di invertire il corso del tempo. La «poca stima di sé» (*ibid*.: 8184) del nevrotico può essere l'effetto di una dilagante nevrosi sociale, i cui esiti si evincono attraverso la progressiva omologazione degli stili di vita. La mancanza di fiducia, l'indegnità e la difficoltà di relazionarsi con il mondo esterno conduce l'essere umano interessato da nevrosi ad adattarsi alle logiche dei modelli e delle mode che la società propone. «Sicuro nel suo mondo» (*ibid*.: *l.c*.), sia soggettivo sia sociale, l'uomo rimane cristallizzato all'interno dello stato deformativo cui la Pedagogia Clinica tenta si corrispondere orientando verso la ristrutturazione delle esperienze per dar loro un significato liberante.

Ⅲ.3. Pedagogia Clinica, crisi sociale e deformazione dell'essere umano

Ⅲ.3.1. Segni patologici pedagogico-clinici nella società contemporanea

Le precedenti pagine hanno posto l'attenzione sul connubio tra interiorità formativa ed esteriorità contestuale agli ambienti di vita dell'uomo, nonché su come tale rapporto risulti elemento essenziale per l'interpretazione pedagogico-clinica. Il tema della *crisi* è qui ripreso con lo scopo di evidenziare come la relazione dell'uomo con se stesso e con l'altro soggetto sia profondamente compromessa anche a causa dei contesti abitativi in cui egli vive. Sicché, si riportano di seguito alcuni esempi inerenti alla profonda crisi dei valori umani, per conseguenza della quale l'essere umano perde la sua stenìa formativa e si lascia coinvolgere nelle plurali forme di nevrosi, sociali e soggettive.

Da *páthos* – sofferenza – e *logos* – pensiero, discorso –, quanto concerne il "patologico" viene a indicare quella dimensione connessa con lo studio scientifico delle malattie o dei disordini relativi al corpo umano e alle sue funzioni. Uno stato patologico può invero identificare una condizione di sofferenza e patimento, di malessere e angoscia, di dolore e tormento. Questo dipende dall'àmbito di studi e ricerche cui ci si riferisce. Con il termine *patologia*, in Pedagogia Clinica, si vogliono preminentemente designare situazioni *deformative*, *diseducative* e *deistruzionali*. Ossia, vengono rimarcate condizioni di anormalità, degenerazione, crisi, sia dovute a problematiche interiori del soggetto – quindi, endogene – sia causate da circostanze a lui esterne – perciò, esogene. Nel quadro discorsivo pedagogico-clinico, dunque, il lemma *patologia* è sempre relativo alle dimensioni della deformazione, della diseducazione e/o

della deistruzione. La riflessione intorno al patimento e alla sofferenza si differenzia altresì – come più volte detto nel corso di questo lavoro – in base ai mondi dell'umano con cui il pedagogista clinico opera. Si avranno così tante *patologie formative* quanti sono i modi del pensiero e gli stili di vita del singolo.

Prima di addentrarsi nei risvolti pratici dei diversi *casi pedagogico-clinici*, è bene stabilire che cosa s'intenda per *segno patologico* nel quadro epistemico della presente ricerca.

Pare lecito in tal senso ricordare le parole che Umberto Eco utilizza per descrivere la celebre figura di Roland Barthes. Nella prefazione del volume barthesiano *Miti d'oggi*, il medievista italiano rammenta: «Il semiologo (…) è colui che quando va in giro per la strada, là dove gli altri vedono fatti ed eventi, scorge, fiuta significazione. L'essersi appuntato sull'idea che c'è sempre, intorno a noi, della significazione, più che sul compito dizionariale di tradurre ad uso dei turisti sociologici i significati multipli in significati univoci e stabiliti una volta per tutte, questa è stata l'eredità di Barthes» (Eco, 1974: XIII). Soggiunge inoltre a proposito di quest'ultimo: «egli ci ha insegnato l'avventura di un uomo di fronte a un testo, non ci ha offerto modelli schematici da applicare, bensì un esempio vivente di come 'incantarci' ogni giorno di fronte alla vitalità, e al mistero, della semiosi in atto» (*ibid*.: XV). Così Eco si riferisce alla «maestria» (*ibid*.: IX) di Barthes relativamente all'interpretazione della vita umana e delle sue forme plurali. Riconducendo il discorso alla figura del pedagogista clinico, quale professionista capace d'interpretare il mondo e le storie soggettive attraverso lenti semiotico-ermeneutiche, si potrebbe sostenere che anche costui deve saper avventurarsi nel labirinto dell'esistenza, sondandone gli ispessimenti e i diversi cromatismi. Ciò divenendo un abile semiologo in grado di cogliere i numerosi segni che sia i soggetti sia la realtà sociale gli propongono al fine di restituirne un significato appropriato.

Un *segno patologico* indica quindi quell'elemento che, stando al posto di qualche cosa d'altro, consente di essere riconosciuto, compreso e interpretato alla luce di aspetti rilevanti uno stato di consistente malessere esistenziale. La

società contemporanea ne risulta intrisa. Sta al professionista competente individuarne le potenzialità interpretative.

Nel giugno del 2024 Thomas Christopher Luciani, dell'età di 17 anni, viene assassinato da due coetanei con venticinque coltellate presso un parco di Pescara. Gli adolescenti vengono sùbito fermati dalla Polizia. Pare che il drammatico atto di violenza sia stato innescato da un debito del valore di poche centinaia di euro dovuto all'acquisto di sostanze stupefacenti. A fronte di un simile caso, un pedagogista clinico considererebbe anzitutto la storia formativa dei tre ragazzi per interpretarne i *nodi deformativi*. Ciò in quanto – secondo la logica pedagogica e pedagogico-clinica – è anzitutto a partire da questi ultimi che si possono evincere le reali motivazioni per le quali si è giunti a un simile gesto. Riflettendo sul tragico avvenimento, il pedagogista clinico potrebbe ad esempio domandarsi: perché? Perché la droga? Perché l'interesse verso i soldi? Quali strutture deformative fanno da sfondo a questo fatto? Perché due diciassettenni, rispettivamente figli di un avvocato e di un carabiniere, avrebbero usato tanta violenza? Quali valori dell'umano o del disumano sovrintendono all'azione compiuta? Quale rapporto, amicale o di interesse, sussisteva tra i tre? Quale idea di amicizia, di violenza, di responsabilità possiedono i due ragazzi? Quale relazione sussiste tra queste categorie? Qual è stata la prima volta in cui i ragazzi hanno incontrato la sostanza stupefacente? Dove? Come? Perché? In quale stato psico-fisico si trovavano i due giovani uomini al momento dell'omicidio? Quale consapevolezza avevano le figure genitoriali rispetto alla vita dei figli? Qual è responsabilità della scuola o delle istituzioni sociali preposte all'educazione dei giovani rispetto a questo avvenimento? Quale quella dei *social network* o della televisione? Quali politiche sociali presiedono al buon esito delle attività proposte dalle istituzioni educative?

Il fatto accaduto nella città abruzzese è soltanto uno degli esempi di possibili *segni patologici pedagogico-clinici* della società contemporanea. Lo sguardo pedagogico induce a domandarsi circa l'origine di questi episodi,

giacché è anzitutto la condizione di povertà formativa, educativa e istruzionale l'aspetto preminente indagato dalla Pedagogia Clinica. Questa si presenta – come più volte enucleato – come una scienza *per* l'essere umano poiché propone una *cultura della cura* a fronte delle numerose *patologie formative* presenti nella società. La Pedagogia Clinica s'inserisce così nell'alveo delle scienze auspicando e perseguendo, nonché tentando di ripristinare, una forma di *responsabilità educativa e sociale*, anche al fine di arginare tali condotte violente. Il pedagogista clinico – così come ogni altra figura professionale che operi nei riguardi dell'adolescenza o, in generale, nell'àmbito di situazioni di fragilità e difficoltà del soggetto in tutte le età della vita – non può non guardare a questi fatti senza coglierli come problemi pedagogici che richiedono di essere soppesati attraverso una congrua deontologia professionale. Pertanto, il caso appena presentato è esempio di una situazione patologica che può essere argomentata, approfondita, interpretata e trattata dal pedagogista clinico, magari all'interno di *équipes* multidisciplinari con lo scopo di esaminarlo da plurali prospettive.

Ⅲ.3.1.1. Modelli diseducativi

Nel contesto della società contemporanea si assiste alla proliferazione di mode e modelli sui quali il soggetto sempre di più costruisce il proprio stile di vita. Si tratta di paradigmi, sistemi di regole che non vengono autonomamente e coscientemente ponderati o pensati dal singolo, bensì sono il risultato di politiche di mercato tese al guadagno, estranee a qualsiasi considerazione circa il rispetto dell'umano. Di là dalle differenze caratterizzanti ciascuno dei modelli che allontanano l'uomo da se stesso, vi sono dei casi esemplificativi che la Pedagogia Clinica analizza accludendoli nell'area di studio concernente la deformazione, la diseducazione e la deistruzione. Essa esamina la crisi

deformativa dell'essere umano nei suoi rapporti con le «componenti nichiliste presenti nel tessuto sociale» (Sola, 2024: 168) e imperanti sulle «istanze umanistiche» (*ibid*.: *l.c*.). A fronte di una società nella quale vanno sempre più diffondendosi *modelli diseducativi* relativi alle droghe, alla criminalità, alla violenza, alla stupidità, ai *social media* (cfr. *ibid*.: *l.c*.), è compito della Pedagogia Clinica procedere verso lo studio delle implicanze pedagogiche dovute a ciò.

Si è nell'àmbito del reparto di Neuropsichiatria Infantile dell'Istituto Giannina Gaslini, di Genova. Qui si trovano in genere pazienti ricoverati, di età infantile e adolescenziale, affetti da ritardi cognitivi del linguaggio o motori, comportamenti ripetitivi spesso correlati a sindrome dello spettro autistico, disturbi del sonno, *deficit* di attenzione o fobie che inficiano il normale corso degli eventi quotidiani. Questi sono alcuni casi medico-patologici che interessano i bambini lì ospedalizzati. Vi sono poi – con numeri sempre più ingenti – giovani ragazze con Disturbi del Comportamento Alimentare (DCA). Attraverso il confronto con i terapisti della riabilitazione psichiatrica che lavorano all'interno del reparto sopracitato, il pedagogista clinico può rendersi edotto di come tali diagnosi in àmbito sanitario abbiano una stretta correlazione sia con il contesto familiare ed educativo in cui vivono le giovani donne sia con quello sociale. Si tratta, invero, per la maggior parte delle situazioni, di adolescenti precedentemente allontanate dalle famiglie a causa della loro incapacità genitoriale. Spesso sono inserite in comunità residenziali; in altri casi permangono con i genitori, i quali, però, non sono in grado di comprendere il malessere e le situazioni di disagio esistenziale dei propri figli. Sovente accade che per sopperire a stati deformativi caratterizzati da solitudine, abbandono, vuoto esistenziale, senso di emarginazione, inquietudine, ansia, nonché dalle numerose aspettative sociali relative ai canoni di una falsa idea di bellezza, queste giovani smettano di alimentarsi correttamente. Ciò è anche dovuto ai modelli diseducativi proposti (ad esempio) dai *social network* ai quali la maggior parte di queste ragazze risulta iscritta. Secondo gli operatori del reparto, vi sono

dei gruppi virtuali dove vengono pubblicizzate abitudini alimentari poco corrette tramite diete basate sul cosiddetto “cibo spazzatura”. La convergenza tra disturbi alimentari e *social media* è stata analizzata da diversi studi i quali hanno restituito un tragico quadro in numerosi Paesi. Realtà sociali differenti con le loro eterogenee culture risultano perciò essere contraddistinte da modelli diseducativi comuni. Ne è esempio il lavoro svolto da due Ricercatrici dell’Istituto per la salute globale presso l’University College di Londra. L’esito della ricerca, che ha raccolto i risultati di cinquanta studi condotti tra il 2016 e il 2021 su ragazzi di entrambi i generi di età compresa tra i 10 e i 24 anni, e provenienti da 17 Paesi diversi (asiatici, americani, europei e australiani), è stato pubblicato sul “Public Library of Science” – un progetto editoriale per le pubblicazioni scientifiche di tipo *Open Access* costituito su una politica di condivisione libera degli studi scientifici al fine di correlare i diversi risultati conseguiti. L’oggetto delle diverse analisi faceva convergere la modalità di utilizzo dei *social media*, la concezione della propria corporeità e i Disturbi del Comportamento Alimentare. Si sono riscontrate tendenze comuni, nonostante la diversità dei casi studiati. Esse si devono alla pubblicazione diffusa di fotografie e immagini di corpi ritoccati, i quali trasmettono l’idea non di una bellezza quale specifica caratteristica soggettiva, bensì di corpi che hanno da essere perfetti. Da qui sorge il rischio di sviluppare abitudini alimentari scorrette, soprattutto quando i soggetti non siano pedagogicamente accorti a risolvere i loro problemi in modo formativo. Le giovani donne si sentono a disagio *nel* e *con il* loro corpo, le lenti con cui vedono il riflesso di loro stesse allo specchio sono distorte, poco veritiere. Percepiscono un corpo dismorfico, che ha da essere “aggiustato” poiché poco adattato ai modelli sociali. L’elenco dei difetti delle proprie forme aumenta, così come s’intensifica la scarsa stima di sé. Dimentico del rispetto verso la propria naturale fisicità, l’essere umano si lascia soggiogare da altri soggetti che versano in situazioni deformative ancóra più gravi. Soprattutto durante il periodo pandemico del 2020, l’utilizzo dei *social media* è aumentato esponenzialmente attraverso piattaforme quali Facebook

(FB), YouTube (YT), Snapchat (SC), Instagram (IG), WeChat e TikTok. Qui si applicano i "filtri" per modificare le fotografie scattate al proprio corpo semi-nudo che "deve" essere costantemente mostrato al mondo. Perché? Come mai occorre "pubblicare" immagini così intime? Quale significato sta dietro al segno che è la fotografia? Quale motivazione pedagogico-clinica vi è alla base di tali atteggiamenti? Cosa è accaduto nella formazione di quel soggetto che ha scelto di abdicare alla *libertà-di-essere-chi-naturalmente-è*? Quale rete categoriale potrebbe essere pensata per le ragazze che soffrono di Disturbi del Comportamento Alimentare? Nei reparti ospedalieri destinati a ospitare questi soggetti può essere utile uno sguardo pedagogico e pedagogico-clinico? Quest'ultimo consiste in quello sguardo che *(a)* indaga le rotture formative scatenanti lo stato patologico; *(b)* recupera le potenzialità del pensiero e del discorso peculiari di quell'essere umano incapace di pensarsi e raccontarsi autenticamente; *(c)* invita al dialogo consapevole con se stessi e con l'altro soggetto; *(d)* consente di mutare la prospettiva attraverso cui si è pensato il problema fino a quel momento.

L'esempio dei casi di DCA all'interno della Neuropsichiatria Infantile è soltanto uno dei tanti che dimostrano l'esistenza di *modelli diseducativi* cui la Pedagogia Clinica non può non fare riferimento.

Ⅲ.3.1.1.1. Alice: i giorni della droga

Secondo il *World Drug Report 2023* pubblicato dall'*Office on Drugs and Crime* dell'Organizzazione delle Nazioni Unite, sono circa 300 milioni i giovani che consumano sostanze stupefacenti nel mondo. I numeri relativi a soggetti deceduti per l'assunzione di droghe ruotano intorno alle 500 migliaia. Cannabis, anfetamine, cocaina e sostanze sintetiche sono al centro di questi studi, i quali segnalano una condizione di forte dipendenza per soggetti di tutte le età. Tale

dipendenza è però più rischiosa se si prendono in considerazione i giovani di età compresa tra i 15 e i 16 anni, giacché è proprio durante questa fase della vita che l'uso di droghe può avere effetti negativi a lungo termine in ragione dello sviluppo dell'apparato celebrale ancóra in corso.

Sulla scia di questi pochi dati, pare interessante ricordare, nell'àmbito di uno studio sulle teorie e sulle pratiche pedagogico-cliniche, il piccolo volumetto *Go ask Alice*, tradotto in lingua italiana con il titolo *Alice: i giorni della droga*. Trattasi di alcune pagine di diario stese da una quindicenne che racconta le prime esperienze con l'uso di sostanze stupefacenti. Queste la porteranno alla morte dopo pochi anni.

La dipendenza di Alice ha origine durante una serata trascorsa con alcuni conoscenti. Scrive: «Caro diario, non so se dovrei vergognarmi o esaltarmi. So soltanto che la notte scorsa ho avuto la più incredibile esperienza della mia vita. Sembra qualcosa di morboso mentre scrivo ma in effetti è stato grande, meraviglioso, miracoloso (…). Ognuno sorseggiò lentamente la sua bibita. (…) All'improvviso provai qualcosa di strano dentro di me, qualcosa di simile ad un uragano. (…) Tutti mi guardavano. Le palme delle mani cominciavano a bagnarsi e sentivo gocce di sudore che scendevano lungo la schiena. La stanza sembrava stranamente quieta e, quando Jill si alzò per chiudere completamente le persiane, pensai: 'Stanno cercando di avvelenarmi! Ma perché, perché dovrebbero farlo?'. Ogni muscolo del mio corpo era teso, e uno strano senso di apprensione penetrò in me e mi prese alla gola facendomi quasi soffocare. Quando aprii gli occhi, capii che si trattava solo di Bill che mi aveva circondato le spalle con un braccio. "Beata te!" mi disse con una voce simile a quella di un disco suonato alla velocità sbagliata. 'Non preoccuparti, ti farò da balia io. Questo sarà un buon viaggio. Suvvia, rilassati, goditelo, goditelo. (…) 'In tutta sincerità, ti assicuro che farò in modo che non ti accada niente di male'. (…) Scoppiai a ridere violentemente come un'isterica. Questa risata mi colpì perché mi sembrò la cosa più buffa e assurda che avessi mai udito. Quindi cominciai a notare degli strani disegni sul soffitto che mutavano

continuamente. (…) Osservavo che i disegni diventavano un turbinio di colori, grandi campi rossi, di blu e di gialli. Cercai di comunicare questa meraviglia agli altri, ma le mie parole uscivano inzuppate, umide, sgocciolanti e sapevano di colore. Mi sollevai da terra e cominciai a camminare mentre un senso di gelo appena accennato andava scivolando per il mio corpo, all'interno e all'esterno. Volevo parlarne a Bill ma non ci riuscivo: non riuscivo a far altro che a ridere. Subito delle intere serie di pensieri cominciarono ad apparire tra una parola e l'altra. Avevo trovato la lingua perfetta, autentica, originaria, quella usata da Adamo ed Eva, ma quando cercavo di esprimermi, le mie parole avevano ben poco a che vedere col mio pensiero. (…) Mi sentivo malissimo, e alla fine non riuscii più a parlare, mi lasciai andare pesantemente a terra, chiusi gli occhi e la musica cominciò a penetrarmi fisicamente» (*ibid*.: 46-47).

Dopo questa prima esperienza, la droga diventerà per Alice un'abitudine. Prima con l'LSD, poi con la marijuana, infine con gli acidi. «Una volta sola, lo prometto» (*ibid*.: 50) – dice a se stessa. Assume tranquillanti prescritti dal medico poiché non riesce a riposare durante le ore notturne. Per lei inizia un periodo caratterizzato da malessere e disagio, la cui unica cura temporanea pare essere la sostanza. Vi è poi una serie di pagine di diario in cui mancano i riferimenti temporali. Non ha più cognizione delle giornate che trascorre. Al posto delle date compaiono infatti dei punti interrogativi. Si arriva al ricovero presso l'ospedale psichiatrico, là dove Alice riprende a scrivere i suoi pensieri.

«Mio caro e preziosissimo amico, sono molto felice che la mamma abbia avuto il permesso di portarti qui nella tua cassettina ammaccata e chiusa con il lucchetto. Mi sono sentita molto imbarazzata quando l'infermiera mi ha fatto aprire il lucchetto e ho rovesciato sul letto voi due diari, le mie penne e le mie matite. Ma penso che volessero semplicemente tenermi d'occhio per controllare che voi diari non foste pieni di una qualsiasi droga. Non mi sento più io, devo essere un'altra persona. Non riesco ancora a credere che ciò sia accaduto proprio a me. La finestra è coperta da una grata di fili di ferro piuttosto robusti. Meglio così che avere le sbarre ma ciò non m'impedisce di sapere che mi trovo

in una specie di ospedale simile a una prigione. (…) Le infermiere e i medici continuano a dirmi che starò meglio ma non funziono ancora bene. Non posso chiudere gli occhi perché i vermi brulicano sul mio corpo. Mi stanno mangiando. Strisciano dentro il naso, mi rodono la bocca e, oh Dio… Devo riporti nella tua cassettina perché i tarli a frotte cadono dalle mie mani insanguinate che si dimenano nelle tue pagine. Ti chiudo a chiave così sarai salvo» (*ibid*.: 158).

Il «dramma di Alice» (Beluffi, 1971: 9) – che morirà poche settimane dopo le dimissioni dall'ospedale psichiatrico – può essere considerato anche alla luce di una prospettiva pedagogico-clinica, giacché dietro alla sua dipendenza si celano forse un'astenia del pensiero, la mancanza di riferimenti amicali e/o affettivi "sani", la paura di essere esclusa dal gruppo sociale dei coetanei. Sono queste le ragioni che hanno portato Alice a fidarsi di ragazzi pressoché sconosciuti? Che cosa sta dietro al racconto di Alice? La mancanza di un dialogo con la propria famiglia? La scarsa attenzione dei genitori nel guardare alla vita della figlia? L'assenza di una capacità critica e di un'autonomia del pensiero? Il coraggio di rifiutare un invito o un'"amicizia"? Il timore di rimanere da sola? Molteplici sono le ipotesi che si potrebbero avanzare a fronte della storia di Alice. Inoltre, nel diario di quest'ultima «si riassumono non solo le vicende di una giovane esistenza perduta, ma trovano altresì una eco i problemi della società americana (e non solo americana) del nostro tempo» (*ibid*.: *l.c*.).

Dinanzi a un tale quadro complesso, l'apporto della Pedagogia Clinica potrebbe risultare utile al fine di prevenire le forme di dipendenza e offrire una cultura pedagogica della cura che possa muovere verso il tentativo di una risoluzione del problema. Ciò non senza l'ausilio di altre discipline scientifiche, il cui contributo si rivela fondamentale per la creazione di un *sistema educativo* vòlto a supportare non soltanto i giovani che fanno uso di sostanze stupefacenti, ma anche le famiglie coadiuvandole nel riconoscere lo stato di sofferenza dei propri figli. L'importanza di un dialogo fra le scienze (mediche, psicologiche, psichiatriche, pedagogiche, sociologiche, antropologiche) è quindi

soppesata anche in ragione dei molteplici modelli diseducativi presenti nel mondo contemporaneo, ai quali soltanto delle politiche educative cogenti possono corrispondere.

Ⅲ.3.1.2. Canoni deistruzionali

La Pedagogia Clinica prende inoltre in esame i *canoni deistruzionali*. Si vogliono indicare con ciò quegli "schemi" o "regole" cui ci si riferisce sempre più di frequente nel contesto sociale relativo alla contemporaneità. Con *de-istruzione* pedagogico-clinica – come enucleato nei precedenti capitoli – è precisato un processo istruzionale che viene alterato e danneggiato da fattori interni ed esterni al soggetto. Si compie cioè un allontanamento dall'istruzione culturale: quell'autonomo percorso di costruzione, organizzazione e messa in ordine delle conoscenze. Quando non si attua una critica consapevole di queste ultime, si incorre invero in un mero accumulo di informazioni trasmesse da altri, né pensate né interpretate dal soggetto. Si può allora parlare di canoni deistruzionali nel momento in cui gli aspetti che incidono sul disfacimento dell'istruzione sono comuni a un gruppo di esseri umani sempre più vasto.

L'espandersi dei canoni deistruzionali nel contesto sociale è ad esempio correlato alla sempre più ampia diffusione degli strumenti tecnologici basati sull'Intelligenza Artificiale. Fra questi compare "ChatGPT" – *Chat Generative Pre-Trained Transformer*. Si tratta di un *chatbot*, ossia di un *software* progettato allo scopo di elaborare e simulare conversazioni con gli esseri umani. Siano esse scritte o parlate, tali conversazioni consentono agli utenti che si iscrivono a questa "chat" di interagire con dispositivi digitali. È dato costruire un "dialogo" intorno a qualsiasi nucleo tematico. Da una parte, vi è l'essere umano; dall'altra, l'IA. Quest'ultima recupera tutte le informazioni presenti sulla rete per formulare una risposta a un quesito o a un'affermazione. Sviluppato dal laboratorio di

ricerca sull'intelligenza artificiale OpenAI, lo strumento ChatGPT si basa su tecniche di apprendimento automatico. Attraverso tale strumento si possono stendere lettere di presentazione per rispondere ad annunci di lavoro o superare esami scolastici e universitari, giacché la macchina viene addestrata per soddisfare qualsiasi tipologia di richiesta. Adoperabile e scaricabile come semplice applicazione da uno *smartphone*, dal mese di novembre del 2022 con ChatGPT è poi possibile stendere intere Tesi di Laurea a partire da un concetto chiave o da una singola categoria.

Si è durante l'«età del technicum» (Cambi – Pinto Minerva, 2024: 13) all'interno della quale il tentativo risulta essere quello di «trasferire la logica del *bios* alle macchine, e la logica di *techne* nelle nostre vite» (*ibid*.: 14). Si tratta, tuttavia, di «processi spesso ormai "fuori controllo"» poiché «fuori (…) dall'azione di governo da parte degli esseri umani che tali processi hanno avviato» (*ibid*.: *l.c*.). Quali conseguenze dal punto di vista pedagogico-clinico vi sono a fronte dell'utilizzo di ChatGPT da parte delle giovani generazioni (e non solo)? L'impoverimento culturale in atto nella società è anche dovuto a queste forme della tecnologia. Benché siano strumento prezioso per coadiuvare l'uomo, esse possono rivelarsi estremamente dannose per la sua formazione, per la sua educazione e per la sua istruzione. I codici culturali del soggetto risultano depauperati da quella cifra autentica che consente di porre al vaglio le informazioni e dubitare di quanto detto da altri soggetti. La capacità di coltivare le proprie conoscenze si acquisisce attraverso l'ascolto e il dialogo, il confronto e il dibattito. Strumenti quali quello sopra citato possono contribuire, per converso, al processo di deculturalizzazione sociale. Anche il linguaggio utilizzato diviene omologato, standardizzato, normalizzato. In questo senso, allora, si può parlare di canoni relativi alla deistruzione. La concezione secondo la quale sia lecito «realizzare macchine intelligenti in grado di produrre "ragionamenti"» (*ibid*.: 15) contribuisce a sminuire un'idea di cultura plurale, basata sulle molteplici *Weltanschauungen* – concezioni del mondo.

Costruire «“macchine pensanti”» (*ibid*.: *l.c*.), dunque, comporta un rischio pedagogico e pedagogico-clinico di non secondaria importanza. Anziché “potenziare” il corpo e la mente dell’essere umano, vi è il pericolo di condurre quest’ultimo in un ulteriore stato di crisi deformativa in quanto viene eliminata la possibilità di immaginare, ponderare, soppesare ipotesi e risposte alle questioni della vita, siano esse legate a un esame scolastico e universitario o connesse con l’àmbito lavorativo. I canoni deistruzionali, prodotti per esempio anche dai *media* o dalla cosiddetta *cancel culture*, fanno il paio con una dilagante *crisi della cultura*, che è a sua volta causa di una crisi soggettiva. La pedagogia intende la cultura come «ricerca di Senso e Cura-di-sé» (*ibid*.: 121). Tali due dimensioni maturano se ci si appropria di un «orizzonte valoriale» (*ibid*.: 122) che cresce e si sviluppa su di un «processo di apprendimento continuo e personale e sociale» (*ibid*.: *l.c*.). Ciò senza chiudersi negli schematismi di strumenti artificiali che non consentono di sostare nell’attesa della domanda e di cercare autonomamente – senza alcuna fretta – una possibile risposta. *Cultura* significa guardare il mondo con lenti umane capaci di traslare l’angolo di parallasse dal quale si guarda a un problema. Tale trasformazione – che è poi l’esito del pensiero dell’uomo e della sua interpretazione rispetto ai segni e ai testi proposti della realtà – è potenziata attraverso il «dialogo con la/le cultura/e». Così il soggetto si rende «sempre più interprete consapevole (…) di una ricerca di Senso del reale in cui vive» (*ibid*.: *l.c*.). A partire da questa concezione di istruzione culturale l’uomo si interrogherà a proposito del mondo, di se stesso e di se stesso nel mondo. «Cos’è il mondo? Quale ordine o no lo struttura? Ed è ordine trascendente o immanente? E lì quale è il cammino giusto dell’uomo e di ogni uomo?» (*ibid*.: *l.c*.). La de-istruzione deve essere presa in cura dall’essere umano giacché è lui stesso a darsi «un orizzonte valoriale che fa poi relazione con natura e vita e umanità e si trascrive in etica, che a sua volta reclama impegno, fedeltà e responsabilità *in unum*. Ma l’io deve impegno e responsabilità anche a se stesso: e qui è proprio la *cura sui* che si pone al centro» (*ibid*.: *l.c*.). Nel sviluppare «un dialogo stretto tra coscienza

individuale, universalità della cultura e dialettica delle sue forme simboliche» (*ibid*.: *l.c*.) – e fuori da qualsivoglia impostazione meccanica dell'istruzione –, l'essere umano porta a maturazione un «Orizzonte di Senso» (*ibid*.: *l.c*.). Ciò all'interno di un «processo *lifelong*»: ossia, un processo di costruzione delle conoscenze lungo tutto l'arco dell'esistenza.

Ⅲ.3.2. Archeologie formative interiori

Con l'espressione «archeologia formativa» (Sola, 2024: 88) s'intende, in Pedagogia Clinica, un insieme di «tracce» (*ibid*.: *l.c*.) che permangono nella storia della formazione dell'essere umano. Per riprendere quanto sopra introdotto a proposito del paradigma indiziario ginzburghiano, si potrebbe sostenere che tali tracce costituiscono "indizi", "spie", "sintomi" i quali suggeriscono qualcosa di rilevante rispetto ai formemi o ai deformemi che si sono nel tempo depositati all'interno della struttura formativa del soggetto.

Dal greco *ἀρχαιολογία*, costituito dai lemmi *ἀρχαῖος*, "antico", e *λόγος*, "discorso" o "studio", l'archeologia è, in generale, la scienza atta a studiare le civiltà e le culture umane del passato, nonché i loro rapporti con l'ambiente circostante. Invero, l'archeologo opera raccogliendo, documentando e analizzando le innumerevoli "tracce" lasciate dai popoli antichi. Riconducendo il discorso nell'àmbito della scienza pedagogica qui presa in esame, il pedagogista clinico, durante la consulenza, tenta in egual modo di ricostruire l'archeologia custodita nella storia formativa di ciascuno con lo scopo di meglio delineare le numerose *forme della deformazione*. Si tratta quindi di disporsi alla ricerca e allo studio dell'«originarietà» della deformazione e «dell'irripetibilità della storia delle trasformazioni» (*ibid*.: *l.c*.) attraverso cui il soggetto si è via via deformato. Originarietà e trasformazione delle *tracce deformative* sono indagate dal professionista della Pedagogia Clinica poiché essa, quale scienza

ideografica – quindi attenta all'unicità dell'umano – e sistemica – pertanto orientata a comprendere il rapporto che il soggetto instaura con il mondo esterno (cfr. *ibid*.: *l.c*.) – è volta a studiare la deformazione, la diseducazione e la deistruzione, tanto a partire dal singolo quanto in ragione dei suoi rapporti plurali. Sicché, oltreché considerare i *modelli diseducativi* e i *canoni deistruzionali* esteriori – tramite i quali l'essere umano si diseduca e si deistruisce, appunto –, il pedagogista clinico conduce le sue indagini anche cogliendo la specificità di ogni *archeologia formativa interiore*. Ciò non dimenticando l'intrinseco e fondamentale intreccio tra *interiorità* ed *esteriorità*. Tale interconnessione, infatti, consente di comprendere le trasformazioni, i mutamenti, i cambiamenti nell'archeologia formativa del soggetto poiché è anche in ragione dell'ambiente in cui vive quest'ultimo che viene orientandosi il suo percorso formativo.

Unico responsabile del proprio *processo formativo*, l'essere umano incorrerà in alcune «*rotture formative*» (*ibid*.: *l.c*.) se non sarà in grado di pensarsi e interpretarsi nel segno di un'«*armonia formativa*» (*ibid*.: 89). Nell'archeologia della sua formazione verranno lentamente depositandosi quei deformemi le cui cause possono essere ricondotte a fattori di negligenza, incuria, omissione, trascuratezza, disinteresse nei confronti di sé. Questo potrebbe determinare uno stato cristallizzato di crisi deformativa.

Come detto, a fronte dei numerosi accadimenti nel mondo della vita, è il singolo ad avere la responsabilità della propria formazione. Ossia, egli può scegliere se annettere alla formazione *unità minime di formazione* oppure *unità minime di deformazione* (cfr. Gennari, 2015). È chiaro poi come questo dipenda dalla «struttura formativa (…) stenica» (*ibid*.: *l.c*.) dell'essere umano: ovvero, se questa sia adeguatamente robusta, forte, solida (cfr. *ibid*.: *l.c*.) per poter affrontare le questioni della vita.

Volgendo l'attenzione verso le archeologie formative interiori, il pedagogista clinico studia le dimensioni inerenti «esclusivamente a quel soggetto e a quella formazione» (*ibid*.: 88), nonché alle scelte da lui effettuate. Il

tutto può essere interpretato soltanto a partire dal modo attraverso il quale costui vive quell'intimo rapporto con se stesso e con il proprio pensiero. In ragione di ciò si decide la specificità dell'*architettonica formativa* di ciascuno. Questa sarà tanto più resistente agli urti e alle difficoltà dell'esistenza quanto più sarà fondata su un'autentica consapevolezza circa la propria stenicità del pensiero.

Qual è l'origine della deformazione? Come quest'ultima si è trasformata nel tempo calcificandosi? Quante le forme della deformazione per un singolo stato deformativo? Una formazione armoniosa e architettonicamente ordinata potrà essere ri-costruita dall'essere umano, con l'aiuto del pedagogista clinico, rintracciando quei momenti dell'esistenza durante i quali vi è stato un allontanamento dal proprio pensiero.

Ⅲ.3.2.1. La deformazione e le sue forme

Quando «il senso della vita, le cose che davano un senso alla vita, si incrinano; e la fatica di vivere, di vivere *con* gli altri e di rivivere le esperienze che hanno dato un senso alla vita, cresce drasticamente e pericolosamente» (Borgna, 2013: 47), si è dinanzi a uno stato di profonda deformazione. L'essere umano si trova invischiato in una situazione di malessere tale da non poter pensare la propria esistenza protesa verso il tempo del futuro. Nel qui-ed-ora del presente il singolo è ingabbiato nell'angoscia e nella tristezza, in un «dolore dell'anima» che lo porta a essere «risucchiato dal passato» (*ibid*.: *l.c*.) deformativo. Qui non sussiste alcun orizzonte prospettico giacché il futuro si oscura lasciando talvolta soltanto il «desiderio della morte» (*ibid*.: *l.c*.). Le pagine stese da Eugenio Borgna – primario di Psichiatria dell'Ospedale Maggiore di Novara e libero Docente in Clinica delle Malattie Nervose e Mentali presso l'Università di Milano – dedicate a *La solitudine dell'anima* considerano

le testimonianze di alcuni soggetti affetti da malattie psichiche. Fra queste, pare interessante riflettere pedagogico-clinicamente sulle parole di una giovane paziente: «La sofferenza che ho è tremenda. Sono irrigidita nello sforzo di rimanere calma e di controllarmi. Il momento più tragico è il risveglio. Non vorrei mai addormentarmi per non avere questo risveglio. Mi sento imbevuta di sofferenza. Inumana. Una persona non dovrebbe potere soffrire così» (*ibid*.: *l.c*.).

Nella «desolata condizione malinconica» (*ibid*.: *l.c*.) descritta dalla paziente di Borgna è per esempio coinvolto anche il soggetto che soffre di una malattia neurodegenerativa. Ora, come sopra enucleato, le forme della deformazione possono essere causate da fattori endogeni, connessi con l'insorgenza di una patologia – in questo caso intesa dal punto di vista medico-sanitario – e la conseguente reazione dell'essere umano dinanzi a essa. La sofferenza diviene qui radicale, insita nella parte più recondita del singolo, e comporta profonde *rotture formative*. La formazione umana si deforma poiché l'armonico suo fluire nel tempo della vita è interrotto dall'impossibilità di ri-pensare e culturalizzare la drammatica condizione in cui versa il soggetto. Egli si sente espropriato della sua umanità a causa della malattia. Lo sguardo medico decodifica lo stato di quest'ultima a partire dal racconto che il paziente fa di se stesso, della propria quotidianità, della sua vita sociale, delle abitudini alimentari e dei rapporti instaurati con altri soggetti. A ciò si aggiungono i numerosi prelievi o esami di laboratorio, nonché i vari test diagnostici – come il Mini-Mental State Examination (MMSE) o il Montreal Cognitive Assessment (MOCA) – al fine di meglio comprendere la tipologia di disturbo che lo interessa e di definire lo stato di avanzamento della malattia. Senonché, vi è la possibilità di interpretare una simile circostanza da un punto di vista pedagogico e pedagogico-clinico. Ciò al fine di *(a)* restituire attenzione all'umano, *(b)* rispristinare quel sentimento di stima e di dignità del soggetto nei confronti di se stesso, *(c)* recuperare l'ancóra viva possibilità-di-essere-nel-mondo. Lo stato patologico relativo alla salute interessa necessariamente anche la formazione

intima dell'essere umano. I testi e i segni posti in essere durante la visita neurologica sono interpretabili ermeneutico-semioticamente con lo scopo d'indagare la condizione di una deformazione interiore. La storia narrata è di per sé un testo da interpretare. Le parole utilizzate dal paziente che incontra il neurologo dicono qualcosa a proposito delle archeologie interiori della sua deformazione. Dai racconti si può evincere uno stato d'ansia, di confusione, di totale disorientamento. Questo è certamente conseguenza della malattia, del fatto che il soggetto abbia perduto la capacità di ricordare la sua vita, o parte di essa. Ma è pure l'effetto di *come* quella malattia viene interiorizzata, còlta, interpretata, pensata, affrontata.

Così, ad esempio, nel tentativo di affrontare il caso di una malattia neurodegenerativa, di un parkinsonismo (vascolare o degenerativo), di una demenza Corpi di Levi o di una malattia di Alzheimer da una prospettiva pedagogico-clinica, si potrebbe coadiuvare il soggetto a partire dalla rete familiare che lo circonda. Durante le visite mediche il paziente che versa in una delle condizioni patologiche sopra elencate è sovente accompagnato da un parente. Quale rapporto sussiste tra il paziente e la sua famiglia? Quale attenzione pedagogico-educativa vi è in tale relazione? Come il nucleo familiare corrisponde alla malattia del paziente? Le forme della deformazione interessano in questi casi anche le persone vicine a quest'ultimo, alle quali è demandata la cura nel segno dell'assistenza. Ma quale cura è disposta nei confronti dell'umano e dell'umanità del paziente? Chi era costui prima dei sintomi della patologia? Quali punti di forza caratterizzavano la stenìa formativa di quel soggetto? Quali gli interessi e quali i valori fondamentali? Come il familiare contribuisce a rafforzare la «resilienza formativa» (Sola, 2024: 62) del paziente?

Possono poi insorgere *forme della deformazione* che interessano anche i familiari del soggetto malato. Non è infrequente che durante le visite mediche emergano segni di insofferenza, fastidio, disagio, dolore o rabbia da parte degli accompagnatori. Questo è forse dovuto al difficile compito del prendersi cura di

coloro che non riescono a guardare oltre la loro patologia. Occorre scardinare il soggetto da quella percezione di sé. L'essere umano non è la sua malattia. Egli è anzitutto il suo pensiero, la sua storia, le sue possibilità – seppur limitate. Talvolta accade che i parenti rispondano al medico sostituendosi al paziente, la cui voce potrebbe invece restituire qualcosa di diverso rispetto all'interpretazione data da qualcun altro rispetto alla sua condizione. Si parla al suo posto, non si dà tempo di pensare autenticamente o di sistemare ordinatamente e logicamente il pensiero. Si è arrabbiati o stizziti, poiché il dolore di una persona cara diviene profondo dolore soggettivo.

Vi è dunque una proliferazione delle forme della deformazione – differenti in ragione dell'essere umano che si è – pure dinanzi a un singolo problema. Il pedagogista clinico potrebbe allora operare per restituire quell'attenzione all'umano e all'umanità del malato, alla sua dignità di essere-nel-mondo, anche predisponendo un sostegno pedagogico nei confronti della rete familiare che di quell'essere umano si prende cura.

Non si tratta qui di formulare un giudizio su questioni tanto delicate quanto complesse come sono quelle relative a una malattia o a un'infermità. Bensì s'intende analizzare, comprendere e interpretare pedagogico-clinicamente come, a fronte di qualsivoglia problema – sia esso di natura medico-sanitaria, sociale, familiare, economica, religiosa, culturale, politica, sessuale – vi sia necessariamente anche un'implicazione a livello pedagogico-formativo. Ciò poiché non sussiste alcuna vicenda umana che non abbia effetti, incidenze, ripercussioni, influenze, rilevanze anche (e anzitutto) sulla dimensione interiore e nascosta dell'essere umano: la sua *Bildung*.

III.3.2.2 Indeterminatezza, delicatezza, sensibilità della natura umana

Nel precedente paragrafo si è visto come il «dolore del corpo» sia anche un «dolore dell'anima» (*ibid*.: 54). Nel primo caso vi è un disagio fisico; talvolta «si perde ogni contatto con il mondo, e si precipita nel gorgo di un radicale isolamento dal quale non si esce se non quando il dolore non si attenui» (*ibid*.: *l.c*.). Si è come «prigionieri» del proprio corpo poiché «i pensieri (…) sono risucchiati in questo gorgo che non consente brecce di speranza» (*ibid*.: *l.c*.). Nel secondo caso, invece, vi sono «spazi aperti, o almeno socchiusi», che permettono di «ritrovare un senso in quello che sta avvenendo in noi, nei nostri stati d'animo, nelle nostre notti oscure: sia pure a costo di ferite talora sanguinanti; ma in ogni caso, l'isolamento è trasceso, trasformato» (*ibid*.: *l.c*.). Vediamo.

Se una malattia è anche causa di una sofferenza interiore, è pur vero che uno stato di malessere deformativo può manifestarsi esteriormente provocando disturbi e/o indisposizioni fisiche. I segni di un disagio esistentivo possono essere sintomi di un dolore silenzioso, che non si dice e non si esprime a parole, bensì attraverso il corpo. Talvolta, infatti, le tracce della sofferenza si fanno indicibili e addirittura impensabili. Ma il pedagogista clinico può riconoscerle in quei sintomi corporei quali segni di una sofferenza interiore. In questo patimento il soggetto perde la consapevolezza del mondo, di se stesso e di se stesso nel mondo, giacché la via dell'esistenza gli risulta offuscata, confusa, poco chiara. La dimensione della vita esteriore si fa *routine* quotidiana poco pensata, ci si lascia coinvolgere dalle forme di nevrosi e, sebbene il soggetto sia affaccendato nei molti impegni sociali o si circondi di numerose persone, il sentimento della solitudine, dell'abbandono e dell'isolamento dilagano incessanti negli antri nascosti della formazione sua intima. La discrasia tra interiorità ed esteriorità si fa sempre più decisiva. L'attenzione durante i dialoghi con l'altro soggetto diminuisce, lo sguardo si perde nello spazio e la vita si svuota d'ogni senso e significato. Si tenta «disperatamente» di trovare «parole e gesti di accoglienza» (Borgna, 2014: 9) da parte di qualcun altro. Quando ciò non avviene, «le dinamiche relazionali si

fanno oscure e arrischiate: dilatando fatalmente le nostre fragilità e le nostre ferite, le nostre insicurezze e le nostre debolezze, le nostre vulnerabilità» (*ibid*.: *l.c*.). I valori cui si era fatto riferimento fino a quel momento si sgretolano a fronte dell'inquietudine che, come un vorticoso movimento, travolge l'essere umano privandolo del tempo per pensare e pensarsi. È in questo circolo vizioso che il pedagogista clinico interviene per ridestare nel soggetto alcune fondamentali categorie dell'umano. Dinanzi a colui che si sente sopraffatto dall'insicurezza occorre disporsi con la più delicata forma di gentilezza, il cui rispetto e la cui benevolenza – dimensioni a essa intrinseche – aprono alle possibilità del dialogo, della fiducia e dell'affidabilità. Quest'ultime scaturiscono da un'attesa paziente, che si contrappone all'«impazienza» e alla «fretta di aggredire il silenzio – sintomi ormai onnipresenti nella società contemporanea – senza cercare di intuirne le motivazioni» (Borgna, 2014: 17) profonde. Quante sono «le parole inutili che diciamo ogni giorno senza che il silenzio abbia a recuperarle nella loro sincerità e nella loro profondità» (*ibid*.: 16)? Nella vita «non tutto è dicibile, e non tutto è esprimibile» (*ibid*.: 15). E quanto viene espresso e detto deve essere interpretato alla luce del modo con cui quell'essere umano pensa e interpreta se stesso e il mondo. I codici attraverso i quali si legge la vita e ci si racconta in essa sono, per natura, differenti e plurali. Ecco perché non può esistere un metodo univoco e determinato a priori dal pedagogista clinico nell'interpretazione dei segni che nella consulenza si prospettano. L'essere umano richiede «il sigillo della delicatezza e dell'accoglienza, della comprensione e dell'ascolto, dell'intuizione dell'indicibile che si nasconde nel dicibile» (*ibid*.: 96). La sensibilità del soggetto dinanzi agli accadimenti della vita non è sintomo di fragilità o di debolezza – allorché anche queste dimensioni sono parte dell'umano che è nell'uomo. Semmai, essa è traccia di umanità profonda, a cui tutto il genere umano dovrebbe educarsi. «Educarci a riconoscerla in noi ma soprattutto a riconoscerla negli altri da noi: un impegno etico, questo, al quale noi tutti siamo chiamati in vita» (*ibid*.: 97). Tale educarsi alla delicatezza della sensibilità umana si costituisce nel silenzio;

altro da quel silenzio che ingabbia e nasconde. Esso è còlto come elemento propulsivo di libertà e movimento, di trasformazione e pensiero. Come più volte enucleato, si tratta di educare il soggetto a interpretare il problema che lo affligge da un altro angolo di parallasse. Il mutamento della prospettiva dalla quale s'interpreta la questione deformativa è di per sé l'aspetto che consente di guardare alla vita umana nel segno dei suoi plurali cromatismi. Occorre dunque cogliere le forme della deformazione all'interno di tali infinite possibilità esistenziali senza per forza immetterle nel circuito di stigmatizzazioni che vorrebbero l'uomo inserito entro la dicotomia tra il normale e il patologico (cfr. Canguilhem, 1966).

Il lavoro del pedagogista clinico non è quindi quello di rintracciare quanto dell'essere umano risulta anormale, irregolare o disomogeneo. Piuttosto, la sua ricerca muove verso le plurali forme dell'umano esistere nel mondo. Il tutto s'inserisce nell'àmbito dell'indeterminatezza della vita, nelle possibilità dell'uomo di comprenderla alla luce del suo incedere temporale. S'intende con ciò sottolineare come il pedagogista clinico possa coadiuvare il soggetto soppesando insieme a lui la categoria del *tempo della vita*. In riferimento a quest'ultima pare utile ricordare le parole manniane del *Der Zauberberg*. Si potrebbe sostenere che l'«intorpidimento» (Mann, 1924: 111) deformativo, l'astenia con la quale il soggetto affronta l'esistenza, sia anche l'esito di una certa «esperienza del tempo, che nell'ininterrotta uniformità rischia di andar perduta» (*ibid*.: *l.c*.). Il malessere deformativo non può «affievolirsi» se l'essere umano continuerà a distrarsi dal suo autentico *tempo della vita* e dal *silenzio* che invita al pensiero di sé. Sovente, per ovviare alla sua sofferenza, il singolo "riempie" l'esistenza di rumori, «novità», contenuti ed esperienze con lo scopo di accorciare il tempo del dolore. Per converso, pare che «il vuoto e la monotonia ne rallentino e ostacolino il corso» (*ibid*.: *l.c*.). «Può darsi che la monotonia e il vuoto allunghino e rendano "noiosi" – nonché opprimenti – il momento e l'ora» (*ibid*.: *l.c*.). Ma, viceversa, «un contenuto ricco e interessante», che certo può «abbreviare e sveltire l'ora e magari anche il

giorno» (*ibid*.: *l.c*.), se ripetuto, non consente al soggetto di ascoltare la propria *sensibilità formativa*. «Assuefarsi» alla deformazione intrattenendosi nel tempo inautentico non permette di cogliere le vie d'uscita dallo stato di crisi. È bene, invece, liberarsi da una deformazione cristallizzata e «rinfrescare il nostro senso del tempo» (*ibid*.: *l.c*.) acclimatandosi a nuove concezioni della vita e delle sue categorie, nella consapevolezza che quest'ultima non potrà mai essere "monotona" o "noiosa" poiché è il singolo che in essa costantemente si forma e si trasforma aprendo nuove finestre conoscitive su se stesso e sul mondo.

Ⅲ.3.3. Architettoniche della vita e logica dell'ordine

Considerando la costellazione categoriale propria della Pedagogia Clinica in quanto scienza settoriale e specifica che studia la deformazione, la diseducazione e la deistruzione dell'essere umano, pare interessante soffermarsi sui concetti di *architettonica* e *vita*. Quali categorie fondamentali per il discorso pedagogico e pedagogico-clinico, queste ultime potrebbero essere inserite all'interno di qualsivoglia rete categoriale pensata e costruita dal pedagogista clinico per ciascun soggetto. Ciò poiché esse restituiscono l'idea dello stile e dei posizionamenti valoriali attraverso cui il singolo predispone la sua esistenza. Egli lo fa pensando i propri pensieri (cfr. Sola, 2024: 156) e ponendo in essere una «logica dell'ordine» (*ibid*.: *l.c*.) al fine di rendersi consapevole circa il proprio passato formativo o deformativo e per orientarsi al tempo futuro. Sicché, l'*architettonica della vita* (cfr. Barbieri, 2021) consente di soppesare i plurali mondi dell'esistere umano nel tempo della loro vita, appunto. Si parlerà allora di architettoniche della vita declinate al plurale con lo scopo di cogliere le innumerevoli sfumature dell'essere-nel-mondo del soggetto.

Colui che per primo ha parlato di “architettonica” è stato Aristotele. Si è in prossimità del 400 a.C. quando il filosofo stagirita – nelle pagine della *Metafisica* – delinea il significato del lemma “principio”, sostenendo che esso sta a indicare quella «parte originaria e interna alla cosa e da cui la cosa stessa deriva: per esempio, in una nave la chiglia, in una casa le fondamenta e, negli animali, secondo alcuni il cuore, secondo altri il cervello, o, secondo altri ancora, qualche altra parte di questo tipo» (Aristotele, 2000: 189). Ossia, esso «significa ciò per volere del quale si muovono le cose che si muovono e si mutano le cose che si mutano; per esempio, (…) le arti e, tra queste, soprattutto le architettoniche» (*ibid*.: *l.c*.). In altra sede, e precisamente nel libro I dell’*Etica Nicomachea*, Aristotele sostiene che «ogni arte esercitata con metodo, e, parimenti, ogni azione compiuta in base a una scelta, mirino ad un bene: perciò, a ragione si è affermato che il bene è “ciò cui ogni cosa tende”» (Aristotele, 2000: 51). Le attività dell’essere umano sono quindi aristotelicamente orientate verso il bene nei confronti di sé e dell’altro soggetto. Il bene aristotelico può così essere còlto anche nel segno della *cura*.

A partire da questa impostazione del discorso a proposito del *principio* che muove qualsivoglia azione umana, Aristotele distingue fra «attività subordinate» e «attività architettoniche» (*ibid*.: *l.c*.). I fini e gli scopi di queste ultime sono «da anteporsi a quelli delle subordinate» giacché i loro «beni» sono «perseguiti in vista di quei primi» (*ibid*.: *l.c*.). Vi è un un’«architettonica in massimo grado» (*ibid*.: 53): ossia, l’azione propedeutica a un’altra e secondo la quale tutto il resto si costituisce ed è conseguenza. Nell’*Etica* aristotelica si fa infatti riferimento alla «scienza architettonica» (*ibid*.: 241) con lo scopo di sottolineare come, a fronte di ogni azione umana, vi sia la necessità di un’adeguata conoscenza delle cose del mondo e di se stessi per poi compiere congrue scelte.

Ora, l’architettonica aristotelica rimanda a quel principio che sovrintende a qualsivoglia scelta o decisione, siano esse tese al bene comune oppure orientate verso il singolo essere umano. Da queste riflessioni si può intendere

l'architettonica in àmbito pedagogico-clinico come quella struttura essenziale sulla quale il singolo fonda la propria esistenza. In mancanza di un tale impianto architettonico – che aristotelicamente è sempre teso verso il bene e la cura dell'uomo nei confronti di sé e del mondo –, ciascuna formazione può essere soggetta a rotture deformative. Ciò in quanto l'architettonica su cui l'uomo pone i plinti della vita risulta sprovvista di quei princìpi valoriali che consentono di procedere verso un armonico, nonché stenico, stile formativo.

Nel 1781 Immanuel Kant riprende il concetto di *architettonica* nelle pagine della *Kritik der reinen Vernunft*. Qui viene presentata come un'«arte del sistema» (Kant, 1781: 641). L'architettonica può essere riferita a un insieme di conoscenze e saperi raccolti «sotto una idea» (*ibid*.: 642); un'idea còlta quale principio che muove l'intero il sistema, appunto. In quest'ultimo tutto è posto ordinatamente secondo un fine cui tendere. È poi interessante sottolineare come Kant ricordi che nell'*arte architettonica* ogni singolo elemento si origina «dall'interno (per *intussuscemptionem*)» e «non dall'esterno (per *appositionem*)» (*ibid*.: *l.c*.). Nel quadro epistemico pedagogico-clinico entro il quale tale ricerca si sviluppa, l'idea dell'architettonica kantiana potrebbe essere riferita alla formazione dell'essere umano, la quale incede nel suo darsi forma secondo princìpi e valori ordinatamente e a partire da una dimensione interiore. Ogni singolo elemento può dunque essere pedagogicamente *sistemato* secondo una *logica dell'ordine*, a partire dalla quale il soggetto decide sia lo stile sia la forma della sua esistenza. Pensando, l'uomo si forma e si trasforma. Interpretando se stesso e le cose del mondo, egli trasforma la forma della sua formazione intima. Il sistema formativo è quindi intrinsecamente connesso con le modalità tramite cui il singolo pensa e interpreta, conosce e comprende, ricerca e si domanda. Il tutto avviene entro l'architettonica della vita: quindi, all'interno di quel sistema ordinato secondo i valori che lo stesso essere umano riconosce quali fondamentali.

Sicché, la vita – quale tempo finito che l'essere umano è – può essere pensata all'interno di un sistema architettonico. A fronte di ciò il pedagogista

clinico potrebbe domandarsi: quali sono i valori in base ai quali si compiono le scelte-di-vita? In ragione di che cosa si pro-getta la propria esistenza? Quali sono i plinti fondativi della vita per il singolo essere umano? E quelli dell'intero genere umano? A partire da quale architettonica della vita si effettuano decisioni politiche, economiche, finanziarie, militari? Quale convergenza può esistere fra l'architettonica della vita dell'uomo e i temi connessi con la crisi sociale? Quante architettoniche della vita esistono, se è vero che il soggetto si forma, si educa e si istruisce a partire dalla propria specificità e irripetibilità? Come queste cambiano in ragione delle culture del mondo? Quanto si è consapevoli circa il proprio stile di vita? Può la formazione dell'essere umano essere intesa come *tertium comparationis* tra le categorie di architettonica e vita?

I presenti quesiti aprono il discorso pedagogico-clinico all'indagine sulle molteplici forme-della-vita dell'essere umano e tornano all'analisi della dialettica tra interiorità – architettonica e formativa –, ed esteriorità – dell'esistenza. Quanto la dimensione esteriore condiziona l'architettonica della vita dell'uomo? Quanto invece è la dimensione interiore a orientare le circostanze esistentive e sociali della vita? Quale idea di libertà sta alla base dell'architettonica della vita dei soggetti che vivono nell'epoca contemporanea?

Le forme di nevrosi, i modelli diseducativi, i canoni deistruzionali e le innumerevoli forme della deformazione sono anche l'esito di una poco solida architettonica della vita dell'essere umano, là dove quest'ultimo ha la possibilità di strutturare la propria esistenza a partire da valori autentici e umanamente fondati. L'architettonica è dunque quel *Grund* – fondamento – a partire dal quale ciascuno – magari coadiuvato dal pedagogista clinico durante la consulenza – dovrebbe ricostruire la propria stenicità formativa e armoniosa per meglio ponderare le scelte e di orientarle pedagogicamente per il proprio e l'altrui bene.

Ⅲ.3.4. Dialettiche categoriali e dialoghi interdisciplinari

L'operatività professionale del pedagogista clinico si sviluppa alla luce della relazione di fiducia instaurantesi con il soggetto che soffre di patologie deformative, diseducative e deistruzionali. In particolare, mediante le procedure metodologiche dell'anamnesi, della diagnosi e della terapia curativa, il pedagogista clinico muove nel tentativo di stabilire una relazione *ri-educativa*. Ossia, un rapporto vòlto a condurre il singolo verso una maggiore consapevolezza rispetto allo stato di malessere nel quale si trova. Non solo. La possibilità rieducativa fornita durante la consulenza permette il riconoscimento, l'interpretazione e la donazione di uno o più significati rispetto ai segni posti in essere. La peculiarità della professione di pedagogista clinico è delineata dalla capacità di «*educare il soggetto rieducandolo a pensarsi* nella sua formazione e a liberarsi degli stati deformativi che lo affliggono» (Sola, 2024: 217). Questo comporta un'*educazione alla cura di sé* nei termini dell'ascolto, dell'attenzione, della forza di volontà, della determinazione, del saper dubitare e domandarsi in relazione a se stessi e al mondo. Nell'atto ri-educativo vi è un "educare di nuovo" *(a)* alla propria visione-del-mondo, *(b)* alle modalità del pensare soggettivo, *(c)* alla libertà con la quale si affronta l'esistenza, *(d)* all'autenticità con cui si compiono le innumerevoli scelte nella vita. Ri-educare significa quindi mostrare al soggetto il suo essere-in-possibilità. Vale a dire che il pedagogista clinico pone il soggetto nelle condizioni di cogliere autonomamente i segni della propria deformazione al fine di interpretarli da un punto di vista differente.

Considerare il problema pedagogico da una prospettiva diversa rispetto alla precedente – che non aveva permesso al soggetto di formarsi e trasformarsi – vuol dire attuare un processo di «*decostruzione interpretativa*» (*ibid*.: 218) del problema stesso e, in seguito, una «*ricostruzione* delle facoltà» (*ibid*.: *l.c*.) del pensiero. Come visto in precedenza, la consapevolezza a proposito di sé maturata durante il percorso di consulenza pedagogico-clinica

non può svilupparsi senza una consapevolezza rispetto al contesto all'interno del quale l'uomo vive. Mondo della soggettività e mondo dell'ulteriorità risultano interdipendenti, intrecciati, intessuti l'uno con l'altro giacché, come ricordava Martin Heidegger, l'essere umano non può non essere nel mondo al cospetto dell'altro soggetto e del contesto in cui abita. Essere coscienti rispetto a "chi si è" non può dunque prescindere da una conoscenza dei cronòtopi culturali e sociali che circondano il singolo. È bene che la consulenza pedagogico-clinica si predisponga anche alla luce di questi aspetti, centrali per la risoluzione delle patologie pedagogiche che attanagliano l'essere umano.

Il processo di rieducazione proposto dal pedagogista clinico, dunque, si sostanzia anche di *logiche dialettiche e dialogiche*. Queste ultime, appunto, mettono in relazione il singolo sia con gli altri soggetti sia con il mondo circostante. Per farlo, il pedagogista clinico dovrà dotarsi di una solida architettonica teorico-scientifica che gli consenta, poi, di orientarsi nelle pieghe pratiche della consulenza. L'esigenza di un costante dialogo tra *teoria* e *prassi* si evince pertanto anche a fronte di tali aspetti, che restituiscono l'idea per la quale una «professione è proporzionalmente correlata al processo delle conoscenze teoriche che presiedono all'esercizio della medesima. Quanto più robuste sono le conoscenze che il pedagogista clinico ha della Pedagogia Generale e della Pedagogia Clinica, tanto meno avverte difficoltà circa le modalità concrete e operative del proprio agire professionale (e sull'identità della propria professionalità rispetto ad altre» (*ibid*.: *l.c*.). Risulta chiaro, allora, come il pedagogista clinico imposti la sua operatività nel segno delle «logiche conoscitive» (*ibid*.: 219) attraverso cui costruisce la sua identità professionale. Ciò non soltanto può svilupparsi avendo cognizione rispetto allo statuto epistemologico che definisce una scienza, ai linguaggi che ammettono l'impostazione di un discorso cogente, alle procedure metodologiche attraverso le quali lo studioso mette in pratica quanto fino a quel momento è stato acquisito in termini teorici. Le conoscenze e le competenze costruite dal pedagogista clinico – così come da ogni altra figura professionale – si

definiscono e si concretano anche attraverso il *dialogo interdisciplinare* con altre scienze. Il contributo di queste ultime, siano esse naturali o umane, permette di ampliare i perimetri della ricerca pedagogico-clinica e, pertanto, di trovare maggiori ipotesi risolutive rispetto a problemi deformativi, diseducativi e deistruzionali. Entro le potenzialità del dialogo fra le scienze prendono forma le *dialettiche categoriali* – ossia, quegli intrecci possibili fra le categorie che ciascuna scienza trasceglie in merito a un problema indagato.

Si prenda ad esempio la scienza pedagogica relativa alle Pedagogie Comparate. Quale apporto quest'ultima potrebbe fornire alla risoluzione delle questioni deformative, diseducative e deistruzionali studiate dalla Pedagogia Clinica? Un ulteriore contributo scientifico-pedagogico potrebbe pervenire dalla Pedagogia Sociale: scienza pedagogica deputata allo studio del rapporto che viene stabilendosi fra quanto concerne le dimensioni formative, educative e istruzionali dell'essere umano e gli ambienti, le istituzioni, le politiche caratterizzanti determinate comunità, città, società. Una congrua cognizione pedagogica della realtà è decisa anche attraverso il sapere di altre discipline, in questo caso pedagogiche, che dell'essere umano studiano differenti aspetti pur sempre riconducibili alla formazione, all'educazione e all'istruzione culturale.

III.3.4.1. Pedagogie Comparate e Pedagogia Clinica

Come si interpreta il segno della relazione educativa? Quali sono le enciclopedie di riferimento del pedagogista clinico e del soggetto in consulenza? Quali codici pedagogici, sociali, religiosi, etici, culturali intervengono, da entrambe le parti, durante la consulenza pedagogico-clinica? Conoscere il mondo dell'umano, e le relative dimensioni formative, educative e istruzionali, necessita di un'*apertura interpretativa* che accolga la pluralità degli aspetti a esso connessi. Quanti e quali posizionamenti valoriali si possono

rilevare durante la ricerca a proposito dell'umano? Quali e quante categorie possono descrivere una situazione deformativa, diseducativa o deistruzionale? Sulla base di quali fattori si costruisce la rete categoriale relativa a un problema pedagogico-clinico? Come mutano tali categorie trascelte alla luce delle culture del mondo?

La logica categoriale su cui la Pedagogia Generale imposta la propria ricerca si determina anzitutto attraverso una *dialettica fra i valori dell'umano*. Entro i perimetri epistemici di questa scienza, invero, s'intrecciano numerose direttrici euristiche volte a meglio comprendere la vita dei soggetti. Dinanzi a casi di deformazione, diseducazione e deistruzione, per esempio, la Pedagogia Clinica instaura dialoghi interdisciplinari con lo scopo di trovare la miglior soluzione possibile al problema indagato. È il caso del rapporto che essa stringe con le Pedagogie Comparate: scienza pedagogica declinata al plurale tesa a disporre l'indagine pedagogica trasversalmente a tutte le culture soppesandone, in particolare, le dinamiche formative, educative e istruzionali. Ma quale nesso può instaurarsi tra le due scienze pedagogiche? Oltreché essere còlto teoricamente alla luce di un'epistemologia pedagogica che vede le due scienze convergere nell'àmbito disciplinare della Pedagogia Generale, tale nesso può essere compreso anche in ragione di dimensioni pratico-operative. Si prenda il caso di un giovane adolescente che, indotto dalla famiglia di origine a intraprendere un viaggio oltreconfine, giunga presso un altro territorio. Vi sono molteplici testimonianze di educatori e pedagogisti che restituiscono storie di ragazzi stranieri i quali sperano di trovare un impiego remunerato per aiutare la loro famiglia a chilometri di distanza. Come si sono trasformati i posizionamenti valoriali di questi giovani? Quali differenze sussistono tra la rete categoriale che poteva essere costruita durante il periodo dell'infanzia nel luogo in cui sono nati e quella pensata per l'età adolescenziale, vissuta in un contesto sociale estremamente diverso? Quali categorie necessitano di essere ripensate alla luce del viaggio intrapreso e delle esperienze vissute? Come è mutata la vita di questi soggetti in relazione alla cultura di origine? Quali elementi deformativi,

diseducativi e deistruzionali sono subentrati? Il pedagogista clinico che lavora con soggetti provenienti da culture altre non può esimersi dal porsi la seguente domanda: quali significati assumono le categorie entro le diverse prospettive culturali?

Il fondamentale apporto che le Pedagogie Comparate forniscono alla Pedagogia Clinica si evince all'interno della relazione educativa tra pedagogista clinico e soggetto. Essa si struttura su di una dimensione *dialettica* restituita attraverso molteplici aspetti.

Il primo fra questi rimanda alla dialettica tra *apertura* e *chiusura*, tra *passato*, *presente* e *futuro*, tra *deformazione*, *trasformazione* e *formazione*. S'intende con ciò delineare, ancóra, il *telos* della consulenza pedagogico-clinica, la quale nasce appunto con l'intento di porre il soggetto sul cammino della comprensione circa la propria *identità formativa* a partire da *punti di vista differenti*. Una opportuna "apertura" tesa alla conoscenza di nuovi significati ascrivibili alla formazione si contrappone a una "chiusura" rispetto alla quale non si dà alcuna trasformazione dello stato deformativo, bensì a un suo peggioramento. Volendo recuperare la lezione heideggeriana contenuta nelle due Conferenze intitolate *Der Satz der Identität* (*Il principio di identità*) e *Die onto-theo-logische Verfassung der Metaphysik* (*La struttura onto-teo-logica della metafisica*) – pubblicate nel 1957 dall'editore Neske di Pfullingen –, si può sostenere che anche all'interno della consulenza pedagogico-clinica «il pensiero» trasformativo del soggetto a proposito del suo stato deformativo «conduce in un certo senso fuori da ciò che finora si è pensato» (Heidegger, 1957: 64). Vale a dire che, quando si voglia risolvere un problema pedagogico-clinico, non occorre orientarsi verso «ciò che è già stato pensato» rispetto alla propria storia personale. Piuttosto, bisogna trovare diversi significati relativi a «un non-pensato a partire dal quale il pensato riceve il suo spazio essenziale» (*ibid*.: 62). Nel momento in cui il soggetto desideri risolvere la situazione di crisi deformativa, è bene che vi sia un «superamento» (*ibid*.: 63) – quindi, un'apertura – rispetto alle cognizioni fino a quel momento costruite sulla

formazione. Occorre pensare le differenze *nella* e *della* propria *identità formativa*. Pensare se stessi, la vita e il problema pedagogico che la contraddistingue significa compiere un «passo indietro» (*ibid*.: 66) nella propria formazione. Questo consente di riflettere sulle «dimenticanze» (*ibid*.: *l.c*.): a quegli accadimenti della vita ai quali non si era mai pensato, ma attraverso i quali lo stato deformativo ha lentamente preso forma. Nella concezione heideggeriana, il «principio di identità» è restituito dalla formula «A è A», per cui «ogni A» è sia «esso stesso lo stesso» (*ibid*.: 29) sia «con se stesso (mit ihm selbst) ogni A è esso stesso lo stesso» (*ibid*.: *l.c*.). Nella «stessità è contenuta questa relazione del 'con', dunque una mediazione, un nesso, una sintesi: l'unificazione in un'unità» (*ibid*.: *l.c*.). L'identità heideggeriana, qui contestualizzata nell'àmbito del rapporto che s'instaura tra Pedagogia Clinica e Pedagogie Comparate, rimanda alla possibile relazione che il soggetto istaura con se stesso entro la consulenza pedagogico-clinica. *Identità* e *differenza* entro tale relazione riconducono il discorso alla possibilità di ripensarsi alla luce di nuove prospettive grazie all'aiuto del pedagogista clinico che scava nella formazione di chi ha dinanzi per trovarvi significati differenti rispetto a quelli stabiliti dal soggetto. Ciò in quanto una eterogenea prospettiva di pensiero comporta lo svelamento della propria identità. Essa non è qualcosa di "immutabile" che rimane uguale a se stessa durante tutto il corso dell'esistenza. È piuttosto qualcosa che muta, si trasforma *con* il trasformarsi del pensiero soggettivo. L'essere umano pensa la sua identità alla luce delle differenze che in essa vi può scorgere «durante il cammino» (*ibid*.: 48) dell'esistenza. L'identità di ciascuno non soltanto si presenta «nella forma di un *Grundsatz*», un principio originario e fondamentale che rimane immutato nella vita, ma pure riflette il percorso formativo, educativo e istruzionale (o deformativo, diseducativo e deistruzionale) del soggetto che si pensa. Vi è pertanto una «mediazione all'interno dell'identità» (*ibid*.: 50), in ragione delle differenze, dei «salti» e degli «eventi» (*ibid*.: 48ss.) della vita. Il percorso di conoscenza rispetto a chi si è «ha bisogno del suo tempo, il tempo del pensiero, che non è quello del calcolo che

oggi trascina il nostro pensiero ovunque» (*ibid*.: 51). La *dialettica pedagogico-comparativa* tra identità e differenza può quindi coadiuvare anche la *ricerca pedagogico-clinica* nell'àmbito pratico-operativo della consulenza.

«Quando, pensando, ci rivolgiamo al già pensato siamo impiegati per ciò che è ancora da pensare» (*ibid*.: *l.c*.). Un altro fattore ascrivibile alla *dialettica tra identità e differenze* – aspetti pedagogici indagati anzitutto dalle Pedagogie Comparate – è caratterizzato da una disposizione all'ascolto dell'altrui punto di vista. Vi è qui un'apertura a quel *cum* che è momento di incontro, confronto, comparazione di mondi e formazioni differenti: ossia, diverse modalità di interpretare e intendere la realtà circostante. La relazione educativa che s'instaura tra il pedagogista clinico e il soggetto è invero un esercizio applicativo delle Pedagogie Comparate, giacché educare se stessi ai propri significati implica pure un'apertura all'educarsi ai mondi valoriali dell'altro soggetto. Nella consulenza pedagogico-clinica il singolo pensa se stesso. Lo fa insieme al pedagogista: un mondo differente rispetto al suo. Anche rispetto al mondo dell'altro, dunque, vi è educazione. Un'educazione contraddistinta da un'*apertura* – volendo riprendere l'espressione usata dal filosofo ed educatore italiano Aldo Capitini – *verso il mondo dell'alterità*. Il rapporto tra identità e differenza si evince qui proprio nella relazione fra i soggetti che s'incontrano durante la consulenza. Questo anche comporta un educarsi a se stessi dal momento che – come detto – sono le differenze che aiutano a meglio comprendere la propria identità. Nell'educare un soggetto, anche il pedagogista clinico può ripensare ad alcuni valori o categorie ai quali aveva attribuito specifici significati. Nel *cum* della relazione educativa, l'educare implica un educare gadamerianamente se stessi (cfr. Gadamer, 2000). In questo senso il «*dialogo pedagogico-clinico*» (Sola, 2024: 2017) si sostanzia delle *dialettiche pedagogico-comparative* attraverso le quali è dato poter cogliere la plurivocità delle dinamiche formative, educative e istruzionali. La cura pedagogico-clinica, perciò, non soltanto è rivolta al micro-problema deformativo che interessa

l'interiorità del singolo, ma pure è ampliata in relazione al macro-problema diseducativo e/o deistruzionale che coinvolge il mondo dell'ulteriorità.

Il dialogo tra Pedagogia Clinica e Pedagogie Comparate orienta l'indagine verso le macro-strutture dei problemi pedagogico-clinici che affliggono la società e il mondo in termini di *crisi sociale*. Tale è la ricchezza di una relazione interdisciplinare fra scienze pedagogiche: un'apertura conoscitiva e interpretativa che consente sia di muoversi entro il *labirinto del sapere* foucaultiano sia di corrispondere nella realtà della vita alle questioni dell'essere umano.

III.3.4.2. Aperture interpretative ed epistemologia del tertium comparationis: l'esempio della *Pedagogia Sociale*

Nelle precedenti pagine si è posta l'attenzione sull'importanza per l'essere umano di costruire la propria *architettonica della vita* (cfr. Barbieri, 2021), anche alla luce della dialettica tra soggettività e alterità. Invero, si è più volte sostenuto come il percorso formativo che ciascuno compie nell'interiorità di se stesso proceda parallelamente al rapporto instaurato con il mondo a lui circostante e, in particolare, con i soggetti che abitano il suo stesso contesto sociale. L'essere umano si dispone all'interpretazione delle relazioni interpersonali, nonché della cultura e della realtà all'interno delle quali vive. Il macrosistema sociale risulta dunque intrecciato con il microsistema soggettivo: ossia, «l'alterità» che si presenta nel primo è intrinsecamente correlato con l'«elemento costitutivo dell'identità» (Pollo, 2004: 39) di ciascuno.

Nell'àmbito del dialogo interdisciplinare e delle dialettiche categoriali sviluppantisi fra le scienze, la pratica di un'*epistemologia del tertium comparationis* permette di approfondire, esaminare, esplorare, indagare e vagliare quei «cunicoli» (Foucault, 1969: 24) conoscitivi che costituiscono la complessa struttura del sapere. Sicché, come enucleato nelle pagine

introduttive di questa ricerca, la logica istitutiva di un'epistemologia del *tertium comparationis* dispiega una molteplicità di nessi dialogici e correlazioni dialettiche tra le varie forme conoscitive. Teorie e pratiche del "terzo elemento comparativo", infatti, conducono la ricerca, qui còlta entro i confini scientifici e culturali della Pedagogia Generale, verso la determinazione di nuove cognizioni a proposito della formazione, dell'educazione e dell'istruzione culturale dell'essere umano. Esse dilatano i perimetri euristici della ricerca pedagogica precisando i presupposti fondativi per inediti sistemi del sapere attraverso percorsi contrassegnati da *curvature gnoseologiche* e *svolte epistemiche*.

La pratica relativa al *tertium comparationis*, quale strumento che permette allo studioso di stabilire triadi comparative fra molteplici aspetti della conoscenza pedagogica, è stata qui còlta nel segno di plurali itinerari interpretativi. Questi si sviluppano alla luce delle questioni sollevate dal rapporto dialettico che può per esempio instaurarsi tra Pedagogie Comparate e crisi sociale, tra crisi sociale e Pedagogia Clinica, tra Pedagogia Clinica e Pedagogie Comparate. Quale ulteriore apertura euristica e possibile nesso comparativo, la Pedagogia Sociale interviene per soppesare il legame instaurantesi fra le dimensioni sopracitate.

Scienza pedagogica avente nella Pedagogia Generale il suo riferimento epistemologico – così come accade per la Pedagogia Clinica e le Pedagogie Comparate –, la Pedagogia Sociale si concentra sullo studio del rapporto che viene stabilendosi fra quanto concerne le dimensioni formative, educative e istruzionali dell'essere umano e gli ambienti, le istituzioni, le politiche che caratterizzano determinate comunità, città, società. Tale àmbito disciplinare si situa nel solco della tradizione pedagogica e del dibattito internazionale a essa relativa da ormai alcuni decenni. Sicché, teorie e pratiche pedagogico-sociali riflettono «la duplice immagine dell'uomo che si specchia in se stesso e si cerca nella società» (Gennari, 2006: 360), spesso contrassegnata da «un potere alienante» che lo «ostacola» (*ibid*.: *l.c*.) nel prendere coscienza di sé. La riflessione propria della Pedagogia Sociale consente di orientare il soggetto

verso la possibilità di disancorarsi da un «egocentrismo narcisista per inoltrarsi nella comunitarietà» (*ibid*.: *l.c*.), laddove prendono vita le forme di solidarietà, assistenza, associazione, collaborazione, supporto, cooperazione, partecipazione e cura. La cura di sé si fa cura dell'altro uomo (*ibid*.: *l.c*.) come presupposto ideale per una società pedagogicamente attiva sotto il profilo dell'attenzione verso le dimensioni dell'umano e dell'umanità, nonché nel segno di congrue politiche pedagogiche. Senonché, come ricorda Mario Gennari in *Logica, Linguaggio e Metodo in Pedagogia*, nell'epoca contemporanea si è dinanzi a una società drammaticamente *de-pedagogizzata* (Gennari – Sola, 2016). Ciò in ragione di uno stato di crisi in cui versa l'essere umano che la abita. Il contesto sociale è il luogo nel quale il soggetto è condizionato dalle logiche del potere e del denaro, delle mode e dei modelli, dei *media* e dei *social networks*, delle dipendenze e della violenza – aspetti che sono stati trattati nel paragrafo Ⅲ.3.1.. Questo conduce la Pedagogia Sociale a incentrare il proprio discorso su due differenti aspetti, seppur consequenziali. Da un lato, essa muove una forte *critica sociale* dei contesti a proposito dei quali indaga; dall'altro, orienta teorie e pratiche su di una dimensione poietico-migliorativa volta alla creazione di una *società educante*.

Ciascuno degli elementi che compone il titolo di questo lavoro può così essere studiato anche nel segno della Pedagogia Sociale. Quest'ultima è còlta entro la relazione dialettica che s'instaura singolarmente con Pedagogie Comparate, crisi sociale, Pedagogia Clinica. Nel senso di una «*dia-léghesthai*» (Bellan, 2011: 8), e cioè di un «ragionare insieme», di un «discorrere attraverso, mediante, grazie all'altro» (*ibid*.: *l.c*.), si delineano le seguenti relazioni comparative: *(i)* tra Pedagogia Sociale e Pedagogie Comparate, nel momento in cui lo studio pedagogico dei contesti sociali a un livello micro-dimensionale – ossia, relativo alle singole società – consente di procedere verso una ricerca pedagogico-comparativa relativa alle identità e differenze concernenti le culture pedagogiche secondo un livello macro-dimensionale; *(ii)* tra Pedagogia Sociale

e crisi sociale, poiché il crescente stato di crisi che dilaga nelle società necessita di essere pensato anzitutto a partire da un'impostazione pedagogica della ricerca scientifica; *(iii)* tra Pedagogia Sociale e Pedagogia Clinica, laddove, a fronte di un incontro inter-disciplinare, si possa riflettere sul rapporto dialettico che viene costituendosi tra soggetto e società in termini di de-formazione dell'uomo, del suo progressivo diseducarsi e del suo incessante de-istruirsi.

La Pedagogia Sociale può poi essere interpretata come *tertium comparationis* tra Pedagogie Comparate e crisi sociale, tra crisi sociale e Pedagogia Clinica, tra Pedagogia Clinica e Pedagogie Comparate. Così:

a) Crisi sociale, Pedagogie Comparate e Pedagogia Sociale. Considerare la crisi sociale della contemporaneità soppesandola alla luce delle identità e delle differenze relative alle varie culture pedagogiche consente di soffermarsi sulla ricerca riguardante gli aspetti che caratterizzano ogni singola realtà sociale. Ciò nel segno del binomio *uomo-società* còlto entro un'interpretazione pedagogico-sociale;

b) Crisi sociale, Pedagogia Clinica e Pedagogia Sociale. Le molteplici forme assunte dalla crisi sociale denotano un fattore comune che rileva come esse siano anche il risultato di uno stato di crisi interiore dell'essere umano. Tali due dimensioni coinvolgono la ricerca, la critica e il discorso della Pedagogia Sociale, scienza che si propone anche d'indagare il rapporto dialettico stabilentesi tra *interiorità* ed *esteriorità*.

c) Pedagogia Clinica, Pedagogie Comparate e Pedagogia Sociale: la ricerca propria della Pedagogia muove verso la costruzione di una cultura pedagogica intorno all'essere umano. Quest'ultimo ha da essere interpretato da molteplici angoli di parallasse. Fra le tre scienze pedagogiche s'instaura una circolarità virtuosa per la quale ciascuna può divenire il *tertium comparationis* delle altre due. Così, deformazione, diseducazione e deistruzione possono essere considerate come il nesso che accomuna le singole società e le culture

pedagogiche nel momento in cui sono soggette a una omologazione occidentalizzante; ogni contesto sociale caratterizzato da dimensioni depedagogizzate e/o depedagogizzanti può essere studiato nel segno delle altre prospettive culturali al fine di una maggiore cognizione rispetto alla pluralità di cognizioni sull'umano; pluralismo delle culture pedagogiche e stati deformativi dei soggetti possono essere interpretati analizzando gli stili educativi che ciascuna società contiene al suo interno.

La Pedagogia Sociale può dunque essere intesa come quell'ulteriore apertura conoscitiva derivante dalla *pratica di un'epistemologia del tertium comparationis*. Essa dirige la ricerca pedagogica verso aspetti connessi con gli stili formativi (o deformativi), educativi (o diseducativi) e istruzionali (o deistruzionali) delle società, che a loro volta concorrono a determinare i codici delle culture pedagogiche e le condizioni della crisi sociale. Altri termini comparativi potrebbero essere trascelti per ampliare il discorso sull'essere umano, sulla sua vita e sulle sue plurali concezioni del mondo. Educarsi all'interpretazione di sé significa invero anche educarsi all'interpretazione della differenza dell'umano essere-nel-mondo (cfr. Heidegger, 1927).

L'idea dell'*epistemologia del tertium comparationis* accorda infine la possibilità di riflettere sullo stato di profonda crisi in cui si trovano sia il singolo sia la società alla luce di una plurale declinazione della ricerca scientifica. Proprio quest'ultima necessita di essere contrassegnata da una molteplicità di conoscenze che – nel caso di questa ricerca sviluppata nell'ampio quadro scientifico della Pedagogia – guardano all'essere umano quale nucleo fondativo di infinite argomentazioni. La pluralità dei punti di vista è pertanto intesa a partire dall'*epistemologia del tertium comparationis*. Ciò consente allo studioso di analizzare gli aspetti essenziali e costitutivi della *cultura pedagogica* alla luce della convergenza di due o più direttrici euristiche. Così, teorie e pratiche del *tertium comparationis* stabiliscono l'opportunità di continue aperture euristiche e dialettiche della conoscenza. Si tratta di una semiosi che si presenta

echianamente come illimitata e infinita, tesa alla comprensione, all'interpretazione e alla significazione delle plurali espressioni del mondo dell'umano.

BIBLIOGRAFIA GENERALE

AA.VV.

1948 *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo*, Assemblea Generale delle Nazioni Unite, Parigi

1977-84 *Enciclopedia*, Einaudi, Torino, Voll. 16

2005 *Sicurezza: le nuove frontiere. Cultura, economia, politiche, tecnologie*, (ed.) Centro Studi di Geopolitica Economica, Franco Angeli, Milano

2006 *Enciclopedia filosofica*, Bompiani, Milano, Voll. 20

2007 *Il terrorismo internazionale: analisi interdisciplinari*, Il Politico, Vol. 72, n.3, Rubettino, Catanzaro

2017 *Quaderni di Sociologia*, Vol. LXI, 75, Rosenberg & Seller, Torino

2021 *La riscoperta del futuro*, in "Limes. Rivista italiana di geopolitica", Vol. X Ariccia, Roma

2022a *La Russia cambia il mondo*, in "Limes. Rivista italiana di geopolitica", Vol. II, Ariccia, Roma

2022b *L'altro Virus*, in "Limes. Rivista italiana di geopolitica", Vol. I, , Ariccia, Roma

2022c *La fine della pace*, in "Limes. Rivista italiana di geopolitica", Vol. III, Ariccia, Roma

2022d *La cortina di acciaio*, in "Limes. Rivista italiana di geopolitica", Vol. V, Ariccia, Roma

2022e *La guerra russo-americana*, in "Limes. Rivista italiana di geopolitica", Vol. VI, Ariccia, Roma

2022f *La pandemia della disuguaglianza*, Oxfam

2022g *Pandemia, neurosviluppo e salute mentale di bambini e ragazzi*, Istituto Superiore di Sanità, Roma

2022h *IPCC, 2022: Climate Change 2022: Impacts, Adaptation and Vulnerability*, *Contribution of Working Group II to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*, Cambridge University Press, Cambridge, UK and New York

2023 *DSM-5-TR. Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*, American Psychiatric Association, Raffaello Cortina, Milano

ABBAGNANO Nicola

1968 *Dizionario di Filosofia*, Cane&Durando, Torino

ABRAHAM William Emmanuel

1964 *The life and times of Anton Wilhelm Amo*, in AA.VV., *Transactions of the Historical Society of Ghana*, Historical Society of Ghana, Achimota, Vol. 7, 1964, pp. 60-81

ACHENBACH G. Gerd

1987 *Philosophische praxis*, Jürgen Dinter (tr. it. *La consulenza filosofica*, Feltrinelli, Milano, 2004)

ADORNO Theodor Wiesengrund
1951 *Minima moralia: Reflexionen aus dem beschädigten Leben*, Suhrkamp, Frankfurt a.M. (tr.it. *Minima moralia. Meditazioni della vita offesa*, Einaudi, Torino, 1954; 1979)
1955 *Prismen. Kulturkritik und Gesellschaft*, Suhrkamp, Berlin und Frankfurt a.M. (tr.it. *Prismi. Saggi sulla critica della cultura*, Einaudi, Torino, 2018)
1959 *Theorie der Halbbildung*, in "Der Monat", n.132; in "Berliner Tagung der Deutschen Gesellschaft für Soziologie", 1959; in *Gesammelte Schriften. Soziologische Schriften I*, Hrsg. R. Tiedemann, Suhrkamp, Frankfurt a.M., 1972, Bd.8, S.93-121, 2006; in Adorno W.Th., 1971-86 (tr.it. *Teoria della Halbbildung*, ed. G. Sola, Il Melangolo, Genova, 2010)
1966 *Negative Dialektik*, Suhrkamp, Frankfurt am Main (tr.it., *Dialettica negativa*, Einaudi, Torino, 2004)
1970 *Ästhetische Theorie*, (tr.it. ed. F. Desideri - G. Matteucci, Einaudi, Torino, 2021)
1999 *L'educazione dopo Auschwitz*, (tr.it., in ed. A. Kaiser, *La Bildung ebraico-tedesca del Novecento*, Bompiani, Milano, pp. 303-321)

AGAMBEN Giorgio
2014 *L'uso dei corpi. Homo sacer IV.2*, Neri Pozza, Vicenza

ALBERTI Placido – ZIGLIO Corrado
1986 *Concetto e metodologia dell'educazione comparata. Precedenti storici e prospettive*, La Nuova Italia, Firenze

ANDREOLI Vittorino
2018 *Homo stupidus stupidus*, Rizzoli, Milano
2019 *Il rumore delle parole*, Rizzoli, Milano

ANZERA Giuseppe – LAURANO Patrizia
2017 *L'analisi sociologica del nuovo terrorismo tra dinamiche di radicalizzazione e programmi di de-radicalizzazione*, in AA.VV., Rosenberg & Seller, Torino, pp. 99-115

ARENDT Hannah
1951 *The Origins of Totalitarianism*, Harcourt, Brace & World, New York (tr.it. *Le origini del totalitarismo*, Edizioni di Comunità, Milano, 1967)
1952 *La crisi dell'educazione* (tr.it., in ed. A. Kaiser, Bompiani, Milano, pp. 383-404)
1963 *Eichmann in Jerusalem*, Viking Press, New York (tr.it. *La banalità del male. Eichmann a Gerusalemme*, Feltrinelli, Milano, 1992)

ARISTOTELE
1989 *ΚΑΤΗΓΟΡΙΑΙ*, tr.it. *Le categorie*, BUR Rizzoli, Milano, 2016
2000 *Etica nicomachea*, Bompiani, Milano
2000 *Metafisica*, Bompiani, Milano

BACHELARD Gaston
1938 *La formation de l'esprit scientifique*, Librairie Philosophique J. Vrin, Paris (tr.it. *La formazione dello spirito scientifico. Contributo a una piscoanalisi della conoscenza oggettiva*, Raffaello Cortina, Varese, 1995)
1971 *Epistémologie. Textes choisis*, Presses Universitaires de France, Paris (tr.it. *Epistemologia. Antologia di scritti epistemologici*, Laterza, Roma-Bari, 1975)

BALZAC Honoré de
1976-81 *Pathologie de la vie sociale*, in *Comédie humaine*, ed. P.-G. Castex, Gallimard, Paris, Vol.XII, pp.211-328 (tr.it. *Patologia della vita sociale*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992)

BARBERO Carola
2020 *L' arte di nuotare. Meditazioni sul nuoto*, Il Melangolo, Genova

BARBIERI Ilaria
2020 *La parabola dei tre anelli nel Nathan der Wise di Lessing*, in *Neuhumanismus*, ed. M. Gennari, Il Melangolo, Genova, pp. 389-394
2021 *Architettonica di una Pedagogia della Vita*, Aracne, Roma

BARTHES Roland
1957 *Mythologie*, Editions du Seuil, Paris (tr.it. *Miti d'oggi*, Einaudi, Torino, 1974)
1967 *Système de la mode*, Seuil, Paris (tr.it. *Sistema della moda*, Einaudi, Torino, 1970)

BATTISTI Carlo – ALESSIO Giovanni
1951 *Dizionario Etimologico Italiano*, Vol. II, Barbera, Firenze

BAUDRILLARD Jean
1968 *Le Système des objets*, Gallimard, Paris (tr.it. *Il sistema degli oggetti*, Bompiani, Milano, 1969)
1974 *La société de consommation. Ses mytes ses structures*, Gallimard, Paris (tr. it. *La società dei consumi*, Il Mulino, Bologna, 2010)
1978 *A l'ombre des majorités silencieuses ou la fin du social* (tr. it. M. G. Camici, L. Cappelli, Bologna)
1987 *L'autre par lui-même. Habilitation*, Editions Galilée, Paris (tr.it. *L'altro visto da sé*, Costa & Nolan, Genova)
2002 *L'esprit du terrorisme*, Etitions Galilée, Paris (tr. It. *Lo spirito del terrorismo*, Raffaello Cortina, Milano, 2002

BAUMAN Zygmunt
1989 *Modernity and the Holocaust*, Basil Blackwell, Oxford (tr. it. *Modernità e Olocausto*, Il Mulino, Bologna, 1992)
2001 *The Individudualized Society*, Polity Press, Cambridge (tr. it. *La società individualizzata*, Il Mulino, Bologna, 2002)

BELUFFI Max
1971 (ed.) *Go Ask Alice*, Printince-Hall, New Jersey (tr.it. *Alice: i giorni della droga*, Feltrinelli, Milano)

BENTHAM Jeremy
1791 *Panopticon or the Inspection-House*, Kessinger, Whitefish (tr.it. *Panopticon. Ovvero la casa d'ispezione*, ed. M. Foucault – M. Perrot, Marsilio, Venezia,1983)

BENTOLILA
2021 *L'École contre la barbarie*, Éditions Firts, Paris (tr.it. *La scuola contro la barbarie*, Anicia, Roma)

BEREDAY George
1964 *Comparative method in education*, Holt, Rinehart and Winston, New York (tr.it. *Il metodo comparativo in pedagogia*, ed. B. Orizio, La Scuola, Brescia, 1969)

BERNSTEIN Jeremy
1978-82 *Science Observed. Experiencing Science*, Basic Books, New York (tr. it. *Uomini e macchine intelligenti*, Adelphi, Milano 1990)

BERTALANFFY Ludwig
1967 *General System Theory*, George Braziller, United States of America (tr. it. *Teoria generale dei sistemi. Fondamenti, sviluppo, applicazioni*, Mondadori, Milano, 1969)

BERTIN Giovanni Maria
1986 *Postille a un dibattito*, in "Scuola e Città", n.7, Anno XXXVII, pp. 286-288, Roma

BLOY Léon
1902-12 *Exégèse des lieux communs* (tr.it. *Anatomia del borghese*, edizioni e/o, Roma)

BLUMENBERG Hans
1966 *Die Legitimität der Neuzeit*, Suhrkamp, Frankfurt a.M., 1974 (tr.it. *La legittimità dell'età moderna*, Marietti, Genova, 1992)

BODEI Remo
1982 *«Le manifestazioni della superficie»: filosofia delle forme sociali in Siegfried Kracauer*, in Kracauer S., 1963, pp.7-23
1991 *Geometria delle passioni. Paura, speranza, felicità: filosofia e uso politico*, Feltrinelli, Milano

BORGNA Eugenio
1997 *Le figure dell'ansia*, Feltrinelli, Milano
2011 *La solitudine dell'anima*, Feltrinelli, Milano

2014 *La fragilità che è in noi*, Einaudi, Torino
2020 *Il fiume della vita*, Feltrinelli, Milano
2021 *I grandi pensieri vengono dal cuore*. *Educare all'ascolto*, Raffaello Cortina, Milano

BRAUDEL Fernand
1985 *La Méditerranée*, Flammarion, Paris (tr.it. *Il Mediterraneo. Lo spazio e la storia. Gli uomini e la tradizione*, Bompiani, Milano, 1987)

BRUNER Jerome Seymour
1971 *The Relevance of Education*, Norton & Company, New York (tr.it. *Il significato dell'educazione*, Armando, Roma, 1973)

BURTON Robert
2012 *The anatomy of melancholy* (tr.it. *Anatomia della malinconia*, Einaudi, Torino, 2014)

BYLER Darren
2021 *In the Camps, China's High-Tech Penal Colony*, Columbia Global Reports, New York

CACCIARI Massimo
1976 *Krisis. Saggio sulla crisi del pensiero negativo da Nietzsche a Wittgenstein*, Feltrinelli, Milano
1994 *Geofilosofia dell'Europa*, Adelphi, Milano
2006 *Crisi*, in AA.VV, Bompiani, Milano, Voll. II, pp. 2422-2423
2020 *Il lavoro dello spirito*, Adelphi, Milano

CANGUILHEM Georges
1966 *Le normal et le pathologique*, Presses Universitaires de France, Paris (tr.it. *Il normale e il patologico*, Einaudi, Torino, 1998)

CAMBI Franco
1994 *Libertà da... L'eredità del marxismo pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze
2005 *Le pedagogie del Novecento*, Laterza, Roma-Bari
2008 *L'epistemologia pedagogica oggi*, in "Studi sulla formazione", n.1, pp. 157-163, Firenze University Press
2010 *La cura di sé come processo formativo. Tra adultità e scuola*, Laterza, Roma-Bari
2011 *Il viaggio come esperienza di formazione. Tra diacronia e sincronia*, in "Studi sulla Formazione", Vol. II, University Press, Firenze, pp. 149-171
2014 *Per una pedagogia dell'"intercultura"*, in "Studi sulla Formazione", Vol. I, University Press, Firenze, pp. 71-76
2015 *La forza delle emozioni: per la cura di sé*, Pacini, Pisa

CASSIRER Ernst
1923-29 *Philosophie der symbolischen Formen*, Bruno Cassirer, Berlin, I-III (tr.it. *Filosofia delle forme simboliche*, La Nuova Italia, Firenze, 1961)

1932 *Goethes Idee der Bildung und Erziehung*, in “Pädagogisches Zentralblatt”, Heft 7-8, 12, S. 340-358 (tr.it. *Le idee di Bildung e di educazione in Goethe*, in Kaiser, 1999; 2006, pp.263-283)
1944 *An Essay on Man. An Introduction to a Philosophy of Human Culture*, Yale University, New Haven (tr.it. *Saggio sull’uomo. Introduzione a una filosofia della cultura*, Longanesi, Milano, 1948; Armando, Roma, 1968)
1979 *Symbol, Myth and Culture. Essays and Lectures of Ernst Cassirer 1935-1945*, ed. D.Ph. Verene, Yale University, New Haven - London (tr.it. *Simbolo, mito e cultura*, Laterza, Roma-Bari, 1981, 1985)

CHINAPPI Giulio
2018 *Educazione e socializzazione dei bambini in Vietnam*, s.e.

DE GIORGI Fulvio – GAUDIO Angelo – PRUNERI Fabio
2019 (eds.) *Manuale di Storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo*, Scholé, Brescia

DE VERGOTTINI Giuseppe
2005 *Il bilanciamento fra sicurezza e libertà civili nella stagione del terrorismo*, in AA.VV., 2005, Franco Angeli, pp. 106-126

DEOTTO Fabio
2021 *L’altro mondo. La vita di un pianeta che cambia*, Bompiani, Milano

DE RUVO Giuseppe
2021 *Geopolitica della bassezza: TikTok e la post-storicizzazione degli adolescenti americani*, in AA.VV., 2021, pp. 139-144
2022 *Il virus del Metaverso, se l’America fugge dall’inferno della storia*, in AA.VV., 2022b, pp. 41-46

DEMETRIO Duccio
1996 *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano

DEWEY John
1916 *Democracy and Education: an Introduction to the Philosophy of Education*, The Macmillan Company, New York (tr.it. *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1949)

DIAMOND Jared
1997 *Guns, Germs, and Steel. The Fates of Human Societies* (tr.it. *Armi, acciaio e malattia. Breve storia del mondo negli ultimi tredicimila anni*, Einaudi, Torino)

DOLCI Danilo
2020 *L’Educazione*, Edizioni di Comunità, Roma

DUSSEL Enrique

1977 *Filosofia de la liberación* (tr.it. *Filosofia della liberazione*, Queriniana, Brescia)

ECO Umberto
1964 *Apocalittici e integrati. Comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa*, Bompiani, Milano
1975 *Trattato di semiotica generale*, Bompiani, Milano
1984 *Semiotica e filosofia del linguaggio*, Einaudi, Torino
1985 *Sugli specchi e altri saggi*, Bompiani, Milano
1997 *Cinque scritti morali*, Bompiani, Milano
2003 *Dire quasi la stessa cosa*, Bompiani, Milano
2007 *Dall'albero al labirinto. Studi storici sul segno e l'interpretazione*, Bompiani, Milano
2011 *Costruire il nemico e altri scritti occasionali*, Bompiani, Milano
2013 *Dire quasi la stessa cosa. Esperienze di traduzione*, Bompiani, Milano
2016 *Pape Satàn Aleppe. Cronache di una società liquida*, La nave di Teseo, Milano

ELIAS Norbert
1980 *Über den Prozess der Zivilisation*, *II. Wandlungen der Gesellschaft. Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation*, Suhrkamp, Frankfurt a.M. (tr.it. *Potere e civiltà*, il Mulino, Bologna, 2010)
1982 *Über die Einsamkeit der Sterbenden in unseren Tagen*, Suhrkamp, Frankfurt A.M. (tr.it. *La solitudine del morente*, il Mulino, Bologna, 1985)

FABBRI Dario
2021 *Strategia, ponte tra passato e futuro*, in AA.VV., 2021, pp.39-54

FEYERABEND Paul
1975 *Against Method. Outline of an Anarchistic Theory of Knowledge*, Verso, London (tr.it. *Contro il metodo. Abbozzo di una teoria anarchica della conoscenza*, Feltrinelli, Milano, 2022)

FIOCCA Mariateresa – JEAN Carlo
2007 *Economia del terrorismo e dell'antiterrorismo*, in AA.VV., 2007, pp. 154-174

FOUCAULT Michel
1963 *Naissance de la clinique. Une archéologie du regard médical*, PUF, Paris (tr.it. *La nascita della clinica*, Einaudi, Torino, 1969)
1969 *L'Archéologie du savoir*, Gallimard, Paris (tr.it. *L'archeologia del sapere. Una metodologia per la storia della cultura*, BUR, Milano, 2021)
1977-78 *Sécurité, territoire, population*, Gallimard, Paris (tr.it. *Sicurezza, territorio, popolazione,* Feltrinelli, Milano, 2005)
1981-82 *L'herméneutique du sujet*, Gallimard, Paris (tr.it. *L'ermeneutica del soggetto,* Feltrinelli, Milano, 2003)

FOUCAULT Michel – PERROT Michelle
1983 *L'occhio del potere. Conversazione con Michel Foucault*, in J. Bentham, 1791

FREUD Sigmund
1901 *Zur Psychopathologie des Alltagslebens* (tr.it. *Psicopatologia della vita quotidiana*. *Dimenticanze, lapsus, sbadataggini, superstizioni*, Newton Compton, Roma, 1992)

FROMM Erich
1941 *Escape from Freedom*, Holt, Rinehart and Winston, New York (tr.it. *Persona. Democrazia. Autoritarismo. Uscita dalla libertà*, goWare, Firenze, 2020)
1975 *The Anatomy of Human Destructiveness*, Mondadori, Milano (tr.it. *Anatomia Della Distruttività Umana*, Mondadori, Milano)
1976 *To have or to be*, Harper & Row, New York (tr.it. *Avere o essere*, ed. F. Saba Sardi, Mondadori, Milano, 1977)
1991 *Die Pathologie der Normalität. Zur Wissenschaft vom Menschen*, Beltz, Weinheim (tr.it. *I cosiddetti sani. La patologia della normalità*, Mondadori, Milano, 1996)
1992a *Gesellschaft und Seele. Beiträge zur Sozialpsychologie und zur psychoanalytischen Praxis*, Beltz, Weinheim (tr.it. *Anima e società*, Mondadori, Milano, 1993)
1992b *Humanismus als reale Utopie. Der Glaube an den Menschen*, Beltz, Weinheim (tr.it *Io difendo l'uomo*, Rusconi, Milano 1994)
1995 *The essential Fromm. Life between having and being*, Continuum, New York (tr.it. *L'arte di vivere*, Mondadori, Milano 1996)

GADAMER Hans-Georg
1960 *Wahreit und Methode*, J.B.C. Mohr, Tübingen (tr.it. *Verità e metodo*, Bompiani, Milano, 2019)
2000 *Erziehung ist sich erziehen*, Kurpfälzischer, Heidelberg (tr.it. *Educare è educarsi*, ed. M. Gennari, Il Melangolo, Genova, 2014)

GALIMBERTI Umberto
2009 *I miti del nostro tempo*, Feltrinelli, Milano

GALLINO Luciano
1999 *Introduzione*, in E. Marcuse, 1964, pp. VI-XVII
2011 *Finanzcapitalismo: la civiltà del denaro in crisi*, Einaudi, Torino

GATTINARA Enrico Castelli
1995 *Postfazione. Una teoria delle interferenze*, in G. Bachelard, 1938

GEHLEN Arnold
1957 *Die Seele im technischen Zeitalter*, Rowohlt, Hamburg (tr.it. *L'uomo nell'era della tecnica*, SugarCo, Milano, 1984)

1940 *Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt*, Akad-emische Verlagsgesellschaft Athenaion, Wiesbaden, 1978 (tr.it. *L'uomo. La sua natura e il suo posto nel mondo*, Feltrinelli, Milano 1983)

GENNARI Mario
1984 *Pedagogia e semiotica*, La Scuola, Brescia, 1998
1990 *Modernità e conoscenza. La crisi dell'umanesimo e della sua Bildung*, in "Studi di Storia dell'educazione", Vol. III, pp.5-35
1991 *Modernità e metodo. Filosofia della scienza, filosofia del linguaggio e pedagogia*, in "Studi di Storia dell'educazione", Vol. II, pp.5-41
1992 *Modernità e metropoli. Sociologia urbana, antropologia delle mode e pedagogia*, in "Studi di Storia dell'educazione", Vol. II, pp.5-39
1994 *L'educazione estetica,* Bompiani, Milano, 1995[2]
1995 *Storia della Bildung*, La Scuola, Brescia
1997 *Modernità o pstmoderno?*, in "Pedagogia e vita", Vol. II, pp.112-135
1997 *Modernità e stili formativi*, in "Pedagogia e vita", Vol. V, pp.46-73
2001 *Filosofia della formazione dell'uomo*, Bompiani, Milano
2006 *Trattato di Pedagogia Generale*, Bompiani, Milano
2007 *Filosofia del pensiero*, Il Melangolo, Genova
2012a *Prometeo s-catenato*, Il Melangolo, Genova
2012b *L'Eidos del mondo*, Bompiani, Milano
2015 *Formema*, Il Melangolo, Genova
2016a *Pedagogia della storia e coscienza culturale*, in P. Levrero (ed.), *Pedagogia della storia*, pp. 175-183
2016b *Pedagogia della storia e geopolitica europea*, in P. Levrero (ed.), *Pedagogia della storia*, pp. 191-228
2016c *Pluralismo* versus *Occidentalismo,* in (ed.) G. Sola, Il Melangolo, Genova, pp. 25-38
2018 *Filosofia del discorso*, Il Melangolo, Genova
2019a *Pedagogie Comparate*, in "Studi sulla Formazione", n.22, pp.187-200
2019b Trattatello di prosòdica, Il Melangolo Genova
2020 (ed.) *Neuhumanismus. Pedagogie e culture del Neoumanesimo tedesco tra Settecento e Ottocento*, Il Melangolo, Genova, voll. 3

GENNARI Mario – KAISER Anna
2000 *Prolegomeni alla Pedagogia Generale*, Bompiani, Milano

GENNARI Mario – SOLA Giancarla
2016 *Logica, linguaggio e metodo in Pedagogia*, Il Melangolo, Genova

GINZBURG Carlo
1986 *Miti, emblemi e spie. Morfologia e storia*, Piccola Biblioteca Einaudi, Torino

GIRAUD Jean
1968 tr.it. *Educazione comparata*, Loescher, Torino

GOETHE Johann Wolfgang

1817-24 *Zur Naturwissenschaft, besonders der Morphologie – Erfahrung, Betrachtung, Folgerung, durch Lebensereignisse verbunden*, Voll. 2 (tr.it. in Goethe J.W., 1962-63)
1962-63 *Opere* (tr.it., ed. L. Mazzucchetti, Sansoni, Firenze, Voll. 5)
1994 *Aforismi sulla natura* (tr.it. ed. G. Colli, SE, Milano)

GOFFMANN Erving
1959 *The Presentation of Self in Everyday Life*, Doubleday, New York (tr.it. *La vita quotidiana come rappresentazione*, Il Mulino, Bologna, 1997)

GRANESE Alberto
1986 *Che cos'è la pedagogia? Un dibattito tra studiosi italiani*, in "Scuola e Città", n.7, Anno XXXVII, pp.273-286, Roma
1993 *Il labirinto e la porta stretta. Saggio di pedagogia critica*, La Nuova Italia, Firenze

GROSSMAN Henryk
1971 *Aufsätze zur Krisentheorie* (tr.it *Saggi sulla teoria delle crisi*, De Donato, Bari, 1975)

GUÉNON René
1972 *La crise du monde moderne*, Gallimard, Paris (tr.it. *La crisi del mondo moderno*, Edizioni Mediterranee, Roma, 2003)

GURNAH Abdulrazak
1994 *Paradise* (tr.it. *Paradiso*, La Nave di Teseo, Milano, 2022)

HABERMAS Jürgen
1963 *Theorie und Praxis*, Luchterhand, Neuwied (tr.it. *Teoria e prassi nella società tecnologica*, Laterza, Bari, 1969)
1973 *Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus*, Suhrkamp, Frankfurt a.M. (tr.it. *La crisi della razionalità nel capitalismo maturo*, Laterza, Roma-Bari, 1975)
1985 *Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen*, Suhrkamp, Frankfurt a.M. (tr.it. *Il discorso filosofico della modernità. Dodici lezioni*, Laterza, Roma-Bari, 1987, 1988[2])

HABERMAS Jürgen – LUHMANN Niklas
1971 *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie*, Suhrkamp, Frankfurt a.M. (tr.it. *Teoria della società o tecnologia sociale. Che cosa offre la ricerca del sistema sociale?*, Etas Kompass, Milano, 1973)

HARARI Yuval Noah
2011 *From Animals into Gods: A brief History of Humankind*, Kinneret, Israel (tr.it. *Sapiens. Da animali a dèi. Breve storia dell'umanità*, Bompiani, Milano, 2017)
2019 *21 Lessons for the 21st Century*, Vintage Publishing (tr.it. *21 Lezioni per il XXI secolo*, Bompiani, Milano, 2019)

HAZARD Paul
1935 *La crise de la conscience européenne (1680-1715)* (tr.it. *La crisi della coscienza europea*, UTET, Milano, 2007)

HEGEL Georg Wilhelm Friedrich
1807 *Phänomenologie des Geistes*, Göbhardt, Bamberg-Würzburg (tr.it. *Fenomenologia dello spirito*, La Nuova Italia, Firenze, 1933-36, Voll. 2; Bompiani, Milano, 2000)

HEIDEGGER Martin
1927 *Sein und Zeit*, Max Niemeyer, Tubingen (tr.it. *Essere e tempo,* A. Marini, Mondadori, Milano, 2016)
1947 *Brief über den "Humanismus"*, Klostermann, Frankfurt a.M., 1976 (tr.it. *Lettera sull'«Umanismo»*, Adelphi, Milano, 1995)
1954 *Was heisst Denken?*, Max Niemeyer, Tubingen (tr.it. *Che cosa significa pensare?*, U. Ugazio – G. Vattimo, Sugarco, Varese, 1971)
1961 *Der europäische Nichilismus*, Günther Neske, Pfullingen (tr.it. *Il nichilismo europeo,* ed. F. Volpi, Adelphi, Milano, 2003)
1967 *Wegmarken*, Klostermann, Frankfurt a.M. (tr.it. *Segnavia*, ed. F. Volpi, Adelphi, Milano, 1987)
1989 *Der Begriff der Zeit*, Max Niemeyer, Tubingen (tr.it. *Il concetto di tempo* ed. F. Volpi, Adelphi, Milano, 1998)
1990 *Einleitung in die Philosophie. Denken und Dichten, Klostermann*, Frakfurt a.M. (tr.it. *Introduzione alla filosofia. Pensare e poetare* ed. V. Cicero*,* Bompiani, Milano, 2009)

HESSE Hermann
1925 *Demian*, Suhrkamp, Berlin (tr.it. *Demian*, Mondadori, Milano)

HILKER Franz
1962 *Vergleichende Pädagogik: Eine Einführung in ihre Geschichte, Theorie und Praxis*, Hueber, München 1962 (tr.it. *Pedagogia comparata. Storia, teoria e prassi*, Armando, Roma, 1967)

HILLMAN James
1955 *Forme del potere* (tr.it., Garzanti, Milano, 1995)
1982 *«Anima mundi»: the return of the soul to the world* (tr.it. *L'anima del mondo e il pensiero del cuore*, Adelphi, Milano, 2002)

HOBSBAWM Eric John
1975 *The Age of Capital*, 1848-1875, Weidenfeld and Nicolson, London (tr.it. *Il trionfo della borghesia.1848-1875*, Laterza, Roma-Bari, 1979)

HONNETH Axel
1986 *Kritik der Macht. Reflexionsstufen einer kritischen Gesellshaftstheorie*, Suhrkamp, Frankfurt a.M., 1989 (tr.it. *Critica del potere. La teoria della società in Adorno, Foucault e Habermas*, Dedalo, 2002)

HORKHEIMER Max
1953 *Sul concetto di cultura* (tr.it., in *Studi di filosofia della società*, Einaudi, Torino, 1981, pp.188-197)
1967 *Zur Kritik der instrumentellen Vernunft*, Fisher, Frankfurt a.M. (tr.it. *Eclisse della ragione. Critica della ragione strumentale*, Einaudi, Torino)
1972 *Sozialphilosophische Studien*, Hrsg. W. Brende, Fisher, Frankfurt a.M., Bde. 2 (tr.it. *Studi di filosofia della società. Ideologia e potere*, Einaudi, Torino, 1981)

HUIZINGA Johan
1937 *In de schaduwen van morgen, een diagnose van het geestelijk lijden van onzen tijd* (tr.it. *La crisi della civiltà*, Pgreco, Milano)
1943 *Gesschonden wereld* (tr.it. *Lo scempio del mondo*, Mondadori, Milano)

HUSSERL Edmund
1911 *Philosophie als strenge Wissenschaft*, in "Logos", I, S.289-341 (tr.it. *La filosofia come scienza rigorosa*, Laterza, Roma-Bari, 1994)
1936 *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendentale Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie*, in *Husserliana*, ed. W. Biemel, Nijhoff, Den Haag, 1954, Bd.VI; Nijhoff, La Haye, 1959 (tr.it. *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, Il Saggiatore, Milano, 1961)

JEAN Carlo – NAPOLITANO Fernando
2005 *La nuova configurazione della sicurezza*, in AA.VV., 2005, pp. 13-69

KAISER Anna
1999 (ed.) *La Bildung ebraico-tedesca del Novecento*, Bompiani, Milano, 2006
2013 *Filosofia dell'educazione*, Il Melangolo, Genova

KAISER Anna – MARCONE Francesca
2020 (ed.) *Dizionario Pedagogico della Dichiarazione Universale dei Diritti umani*, Aracne, Roma

KANT Immanuel
1929 *Über Pädagogik* (tr.it., *La Pedagogia*, La Nuova Italia, Firenze)
1996 *Was heißt sich im Denken orientieren?* (tr.it., ed. F. Volpi, Adelphi, Milano)

KEYNES John Mynard
1936 *The General Theory of Employement, Interest and Money*, Macmillan, London (tr.it. *Teoria generale dell'occupazione, dell'interesse e della moneta*, UTET, Torino, 1971)

KHUN Thomas Samuel
1962 *The Structure of Scientific Revolutions*, University of Chicago, Chicago (tr.it. *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino, 2009)

KILPATRICK William H
1932 *Education and the Social Crisis*, Liveright Publishing Corporation, New York (tr.it. *Educazione e crisi sociale*, La Nuova Italia, Firenze,1974)

KOSELLECK Reinhart
2009 *Begriffgeschichten* (tr.it. *Il Vocabolario della modernità. Progresso, crisi, utopia e altre storie di concetti*, Il Mulino, Bologna)
2012 *Krise, in Geschichtliche Grundbegriffe* (tr.it. *Crisi. Per un lessico della modernità*, Ombre Corte, Verona)

KOLLERITSCH Alfred
2001 *Über das Kindsein*, Literaturverlag Droschl, Graz-Wien (tr.it. *Sull'esser-bambino*, Il Melangolo, Genova, 2009)

KRACAUER Siegfried
1963 *Das Ornament der Masse. Essays*, Suhrkamp, Frankfurt a.M.; 1977 (tr.it. parz. *La massa come ornamento*, Prismi, Napoli, 1982)

KRISTEVA Julia
1988 *Etranger à nous-mêmes*, Librairie Arthème Fayard, Paris (tr.it. *Stranieri a noi stessi. L'Europa, l'altro, l'identità*, Donzelli, Roma)

LABANCA Nicola
2008 *Guerre contemporanee. Dal 1945 a oggi*, Giunti, Firenze

LAENG Mauro
1960 *Problemi di struttura della pedagogia*, La Scuola, Brescia
1967 *Prefazione*, in F. Hilker, 1962, pp. 9-22
1969 *L'educazione nella civiltà tecnologica*, Armando, Roma
1978 *Lessico pedagogico*, La Scuola, Brescia
1980 *Educazione alla libertà*, Giunti & Lisciani, Teramo
1989-03 (ed.) *Enciclopedia pedagogica*, La Scuola, Brescia

LATOUCHE Serge
1989 *L'occidentalisation du monde*, La Découverte, Paris (tr.it. *L'occidentalizzazione del mondo*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992)

LEOPARDI Giacomo
1845*Pensieri*, Adelphi, Torino, 2014

LESSING Gotthold Ephraim
1778-79a *Nathan der Weise* (tr.it. *Nathan il Saggio*, ed. A. Casalegno, Garzanti Editore, Milano, 1992)
1778-79b *Nathan der Weise* (tr.it., *Nathan il Saggio*, Marietti, Genova, 1991)
1780 *Die Erziehung des Menschengeschlechts*, Berlin (tr.it. *L'Educazione del genere umano*, Laterza, Bari, 1951)

LEVRERO Paolo
2013 *L'ebreo Don Milani*, Il Melangolo, Genova
2016a *Transculture mediterranee*, Aracne, Roma
2016b *Pluralismo versus Fondamentalismo*, in ed. G. Sola, Il Melangolo, Genova, pp. 52-70
2017 (ed.) *Pedagogia della storia*, Il Melangolo, Genova
2020 *Religione*, in ed. A. Kaiser – F. Marcone, 2020, pp. 125-127
2024 *La libertà si impara. Figure del Neoumanesimo pedagogico italiano: Balducci, Capitini, Milani*, LEF, Firenze

LÉVI-STRAUSS Claude
1955 *Tristes Tropiques*, Plon, Paris (tr.it. *Tristi Tropici*, Il Saggiatore, Milano, 2015)

LOCHNER Norbert
1958 *Anton Wilhelm Amo: a Ghana Scholar in Eighteenth Century Germany*, in *Transactions of the Historical Society of Ghana*, Historical Society of Ghana, Achimota, Vol. 3, pp. 169-179, 1958

LOCKE Jhon
1685 *A Letter Concerning Toleration* (tr.it. *Lettera sulla tolleranza*, Laterza, Roma, 1994)

LÖWENTHAL Leo
1984a *Die Integrität des Intellektuellen*, Suhrkamp, Frankfurt a.M. (tr.it. *L'integralità degli intellettuali. La cultura di massa e la Scuola di Francoforte*, ed. C. Bordoni, Solfanelli, Chieti, 1991)

LUCCI Antonio – VAGLIAROLO Luca
2016 *Giorgio Agamben. La vita delle forme*, Il Melangolo, Genova

LUGHINI Giorgio
2012 *Conflitto crisi incertezza. La teoria economica dominante e le teorie alternative*, Bollati Boringhieri, Milano

LUHMANN Niklas
1980 *Gesellschaftsstruktur und Semantik*, Suhrkamp, Frankfurt a.M. (tr.it. *Struttura della società e semantica*, Laterza, Roma-Bari, 1983)
1984 *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*, Suhrkamp, Frankfurt a.M. (tr.it. *Sistemi sociali. Fondamenti di una teoria generale*, Il Mulino, Bologna, 1990)

LUPTON Deborah – WILLIS Karen
2021 *The COVID-19 Crisis: Social Perspectives*, Routledge, London

MAGRIS Claudio
2005 *L'infinito viaggiare*, Mondadori, Milano
2011 *Livelli di guardia. Note civili*, Garzanti, Milano

MANDELBROT BenoÎt B.
1975 *Les objects fractals*. *Forme, hasard et dimension,* Freeman, San Francisco (tr.it. *Gli oggetti frattali. Forma, caso e dimensione*, Einaudi, Torino, 2000)

MANN Thomas
1924 *Der Zauberberg*, Fischer, Berlin; Bermann-Fischer, Stockholm, 1939 (tr.it. *La montagna incantata*, Corbaccio, Milano, 1992)
1952 *Buddenbrooks. Verfall einer Familie* (tr.it. *I Buddenbrook*, Mondadori, Milano, 1980)

MÁRAI Sándor
1942 *A gyertyák csonkig égnek* (tr.it. *Le braci*, Adelphi, Milano, 2008)

MARCONE Francesca
2022 *Saggio sull'Armonia. Tra musica, letteratura e formazione umana*, Anicia, Roma

MARCUSE Herbert
1964 *The One-Dimensional Man. Studies in the Ideology of Advanced Industrial Society*, Beacon, Boston (tr.it. *L'uomo a una dimensione*, Einaudi, Torino, 1967)
1965 *Kultur und Gesellschaft*, Suhrkamp, Frankfurt a.M. (tr. it. *Cultura e società. Saggio di teoria critica 1933-1965*, Einaudi, Torino, 1969)

MARIANI Alessandro
2021 (ed.) *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*, Carocci, Roma

MARQUARD Odo
2016 *Das pluralistische Manifest?* (tr.it. *Il Manifesto pluralista?* ed. G. Sola, Il Melangolo, Genova)

MARSHALL Tim
2018 *Divided: why we're living in an age of walls*, Elliott&Thompson (tr.it. *I muri che dividono il mondo*, Garzanti, Milano)

MARX Karl
1857-58 *Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie*, Dietz, Berlin (tr.it. *Lineamenti fondamentali della critica e dell'economia politica*, La Nuova Italia, Firenze, 1968)

MARX Karl – ENGELS Friedrich
1933 *Deutsche Ideologie. Kritik der neuesten deutschen Philosophie in ihren Repräsentanten Feuerbach, B. Bauer und Stirner, und des deutschen Sozialismus in seinen verschiedenen Propheten*, Dietz, Berlin (tr.it. *L'ideologia tedesca. Critica della più recente filosofia tedesca nei suoi*

rappresentanti Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e del socialismo tedesco nei suoi vari profeti, Editori Riuniti, Roma, 2018)

MASSA Riccardo
1975
2002 *Ricerca teorica, ricerca empirica e clinica della formazione*, in G. Sola (a cura di), Epistemologia pedagogica, Bompiani, Milano, pp.315-338
2004 *Aprire al mondo: la scuola come spazio di vita*, in A. Rezzara (a cura di), *Dalla scienza pedagogica alla clinica della formazione. Sul pensiero e l'opera di Riccardo Massa*, Franco Angeli, Milano

MAURO Ezio
2020 *Liberi dal male. Il virus e l'infezione della democrazia*, Feltrinelli, Milano

McLUHAN Marshall
1964 *Understanding Media*, McGraw-Hill Book, New York (tr.it. *Gli strumenti del comunicare*, Il Saggiatore, Milano, 1967)

MEMMI Albert
1982 *Le racisme*, Gallimard, Paris

MENN Stephen – SMITH Justin E.H.
2020 *Anton Wilhelm Amo's philosophical dissertations on mind and body*, Oxford University, New York

MICHIELON Letizia
2016 *Pluralismo versus Fanatismo*, in ed. G. Sola, Il Melangolo, Genova, pp. 85-103

MORIGI Maria
2019 *Xinjiang. "Nuova frontiera". Tra antiche e nuove vie della seta*, Anteo, Reggio Emilia

MORIN Edgar
2012 *La crisi della cultura*, in C. Simonigh (ed.), 2012, pp. 13-28

MOSSE LACHMANN George
1961 *The Culture of Western Europe: the Nineteenth and Twentieth Centuries. An Introduction*, Rand McNally, Chicago (tr.it. *La cultura dell'Europa occidentale nell'Ottocento e nel Novecento*, Mondadori, Milano, 1986)
1978 *Toward the Final Solution. A History of European Racism*, Howard Fertig, New York (tr.it. *Il razzismo in Europa. Dalle origini all'Olocausto*, Laterza, Roma-Bari, 2003)
1980a *Masses and Man. Nationalist and Fascist Percaptions of Reality*, Howard Fertig, New York (tr.it. *L'uomo e le masse nelle ideologie nazionaliste*, Laterza, Roma-Bari, 1982, 1995)

MUSI Elisabetta
2019 *Le storie di vita come strategia formativa: una prospettiva di genere*, in *Le donne si raccontano. Autobiografia, genere e formazione del sé*, Edizioni ETS, Pisa, pp.43-56

MUSIL Robert
1930-43 *Der Mann ohne Eigenschaften*, Rowohlt, Berlin (tr.it. *L'uomo senza qualità*, Einaudi, Torino, 1957, Voll. 2)

NIETZSCHE Friederich
1883 *Also sprach Zarathustra. Ein Buch für Alle und Keinen*, Ernst Schmeitzner, Chemnitz (tr.it. *Così parlò Zarathustra. Un libro per tutti e per nessuno* M. Montinari, Adelphi, Milano, 2015)
1872 *Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten*, in *Werke, Kritische Gesamtausgabe*, Hrsg. G. Colli - M. Montinari, de Gruyter, Berlin, 1964-75 (tr.it. *Sull'avvenire delle nostre scuole*, Adelphi, Milano, 1982)
1874 *Unzeitgemässe Betrachtungen. 2. Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben*, Naumann, Leipzig; Kroner, Leipzig; Reclam, Stuttgart, 1982; Klett, Stuttgart, 1993; in *Werke, Kritische Gesamtausgabe*, Hrsg. G. Colli - M. Montinari, de Gruyter, Berlin, 1964-75 (tr.it. *Sull'utilità e il danno della storia per la vita*, Adelphi, Milano, 1973)
1887 *Zur Genealogie der Moral Eine Streitschrift* (tr.it, *Genealogia della morale*. *Uno scritto polemico*, Adelphi, Milano, 1984)
1889 *Ecce homo. Wie man Wird, was man ist* (tr.it. *Ecce homo. Come si diventa ciò che si è*, *Werke, Kritische Gesamtausgabe*, Hrsg. G. Colli - M. Montinari, de Gruyter, Berlin, 1964-1975, vol.VI, t.3)

ORIZIO Battista
1977 *Pedagogia comparativa*, La Scuola, Brescia

PETIT Michèle
2002 *Eloge de la lecture: la construction de soi*, Belin, Parigi (tr.it. *Elogio della lettura*, Ponte delle Grazie, Firenze, 2010)

PHAN QUẾ MAI Nguyễn
2020 *The mountains sing*, Algonquin Books, Chapel Hill, Nord Carolina (tr.it. *Quando le montagne cantano*, Editrice Nord, Milano, 2021)
2023 *Dust Child*, Algonquin Books, Chapel Hill, Nord Carolina

PLATONE
1941 *La repubblica* (*Politeia*) (tr.it., Paravia, Torino; Laterza, Roma-Bari, 2003[2])

POPPER Karl
1934 *The logic of Scientific Discovery*, Taylor & Francis Ltd, United Kingdom (tr.it. *Logica della scoperta scientifica. Il carattere autocorrettivo della scienza*, Einaudi, Torino, 1995)

1945 *The Open Society and Its Enemies*, London (tr.it. *La società aperta e i suoi nemici*, Armando, Roma, 1973)
1974 *The Philosophy of Karl Popper*, ed. P.A. Schilpp, Open Court Publishing Co., Illinois
1994 *The mith of the framework. In defence of the science and rationality* (tr.it. *Il mito della cornice. Difesa della razionalità e della scienza*, Il Mulino, Bologna, 1995)
2019 *La ricerca non ha fine. Autobiografia intellettuale* (tr.it. ed. D. Antiseri, Armando Editore, Roma)

REVAULT D'ALLONNES Myriam
2012 *La crise sans fin. Essai sur l'expérience moderne du temps*, Éditions du Seuil, Paris (tr.it. *La crisi senza fine. Saggio sull'esperienza del tempo*, O barra, Milano)

RICOEUR Paul
1986 *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*, Seuil, Paris (tr.it. *Dal testo all'azione. Saggi di ermeneutica*, Jaca Book, Milano, 1989)

ROSSI Bruno
1992 *Intersoggettività e educazione*, La Scuola, Brescia

SCHELER Max
1915 *Vom Umsturz der Werte* (tr.it. *Crisi dei valori*, introd. A. Banfi, Bompiani, Milano, 1936)
1916 *Vom Sinn del Leidens. Zu einer philosophischen Lehre von Schmerz und Leiden* (tr.it. *Il dolore*, Castelvecchi, Roma, 2016)
1962 *La posizione dell'uomo nel cosmo e altri saggi* (tr.it., Fabbri, Milano)
1988 *Lo spirito del capitalismo e altri saggi* (tr.it., Guida, Napoli)
1993 *Amore e odio* (tr.it., ed. A. Zhok, SugarCo, Milano)

SCHILLER Johann Christoph Friedrich von
1795 *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen,* Paetel, Berlin, 1876; in *Sämtliche Werke*, Hanser, München, Bd.5 (tr.it. *Lettere sull'educazione estetica dell'uomo*, Armando, Roma, 2005)

SCHLEIERMACHER Friedrich Daniel Ernst
1959 *Hermeneutik*, Hrsg. H. Kimmerle, Winter, Heidelberg (tr.it. *Ermeneutica*, ed. M. Marassi, Rusconi, Milano, 1996)

SIMMEL Georg
1900 *Philosophie des Geldes*, Duncker & Humblot, Leipzig (tr.it., *Filosofia del denaro*, a cura di A. Cavalli – L. Perucchi, UTET, Torino, 1984)
1915-16 *Schulpädagogik. Vorlesungen, gehalten an der Universität Strassburg*, (tr.it. *L'educazione come vita. Per una nuova pedagogia della scuola*, Mimesis, Milano-Udine, 2019)
1970 *Saggi di estetica* (tr.it., ed. M. Cacciari, Liviana, Padova)

SIMONIGH Chiara
2012 (ed.) *Pensare la complessità. Per un umanesimo planetario*, Mimesis, Milano-Udine

SIRIGNANO Fabrizio Manuel – MADDALENA Stefania
2012 *La pedagogia autobiografica. Riflessioni e percorsi formativi*, Pensa Multimedia, Lecce

SNOWDEN Frank M.
2019 *Epidemics and Society: From the Black Death to the Present*, Yale University Press, New Haven

SOLA Giancarla
2002 (ed.) *Epistemologia pedagogica*, Bompiani, Milano
2003 *Umbildung. La trasformazione nella formazione dell'uomo*, Bompiani, Milano
2005 *La genesi teoretica della paideia classica*, Aracne, Roma
2008a *Introduzione alla pedagogia clinica*, Il Melangolo, Genova
2008b *Archeologie della formazione occidentale*, Anicia, Roma
2010 *Postfazione. La degenerazione della Bildung nella Halbbildung socializzata*, in T.W. Adorno, 1959, pp. 59-106
2012 (ed.) *Bildung e umanesimo*, di H.-G. Gadamer, Il Melangolo, Genova
2016 *La formazione originaria. Paideia, humanitas, perfectio, dignitas hominis, Bildung*, Bompiani, Milano
2020 *Libertà*, in ed. A. Kaiser – F. Marcone, 2020, pp. 96-98
2024 *Trattato di Pedagogia Clinica*, Il Melangolo, Genova

SOFSKY Wolfgang
2007 *Verteidigung des Privaten* (tr.it. *In difesa del privato*, Einaudi, Torino, 2010)

THOM René
1983 *Paraboles et catastrophes*, Flammarion, Paris (tr. it. *Parabole e catastrofi. Intervista su matematica, scienza e filosofia*, PGRECO, Milano 2022)

THOREAU Henry David
1845-47 *Walden, or life in the woods* (tr.it. *Walden. Vita nel bosco*, Feltrinelli, Milano)

TIZZI Edoardo Valter
2008 *Dalla scholé allo schooling*, Morlacchi, Perugia

VACCHIANO Giorgio
2019 *La resilienza del bosco*, Mondadori, Milano

VERCELLONE Federico

1996 *Introduzione a Il nichilismo*, Laterza, Roma-Bari

VEXLIARD Alexandre
1967 *La pédagogie comparée. Méthodes et problèmes*, Presses Univeritaires de France, Paris (tr.it. *La pedagogia comparativa. Metodi e problemi*, ed. B. Orizio, La Scuola, Brescia, 1972)

VIDROVITCH-COQUERY Catherine
2011 *Petite historie de l'Afrique. L'Afrique au sud du Sahara de la préhistorie à nos jours*, La Découverte, Paris (tr.it. *Breve storia dell'Africa*, Il Mulino, Bologna)

VOLPI Claudio
1978 *Crisi dell'educazione e pedagogia sociale*, Lisciani & Zampetti, Teramo
1982 *La pedagogia come sapere progettuale*, Bulzoni, Roma

WALLAS-WELLS David
2019 *The Uninhabitable Earth* (tr.it. *La terra inabitabile. Una storia del futuro*, Mondadori, Milano, 2020)

WARBURG Aby
1988 *Schlangenritual. Ein Reisebericht*, The Warburg Institute, London; Wagenbach, Berlin, 1988 (tr.it. *Il rituale del serpente. Una relazione di viaggio*, Adelphi, Milano, 1998)

WEBER Max
1918-19 *Wissenschaft als Beruf* (tr.it. *La scienza come professione*, Armando, Roma, 1997)

WESTOVER Tara
2018 *Educated*. *A memoir*, Random House, United States (tr.it. *L'educazione*, Feltrinelli, Milano, 2020)

ZAGREBELSKY Gustavo
2019 *Mai più senza maestri*, Il Mulino, Bologna

ZANI G. Leonildo
1993 *Pedagogia comparativa e civiltà a confronto*, La Scuola, Brescia
1990 *Prospettive di ricerca in pedagogia comparata*, La Scuola, Brescia

Riferimenti legislativi

- *Disciplina delle professioni di educatore professionale socio-pedagogico, educatore professionale socio-sanitario e pedagogista,* T.U. 2656-3247, Atto n.2443, Senato della Repubblica, Roma, 2018
- *Quadro europeo delle qualifiche: sostenere l'apprendimento, il lavoro e la mobilità transfrontaliera*, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, Lussemburgo, 2018
- *Misure urgenti per il sostegno e il rilancio dell'economia*, LEGGE 13 ottobre 2020, n. 126, Camera dei deputati e Senato della Repubblica, Roma, 2020
- *Protocollo di Intesa* tra Ministero dell'Istruzione e ANPE, APEI, APP, CUNSF, CONPED, SIPED, UNIPED: "*Attivazione progetti finalizzati a promuovere l'educazione alla convivenza civile, sociale e solidale, quale parte integrante dell'offerta formativa*", Roma, 2020
- *Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali*, Legge n.55 del 15 aprile 2024, La Camera dei deputati ed il Senato della Repubblica, Roma