

A che cosa dovrà servire l'educazione del futuro? Comr dovrà rispondere il mondo della formazione all'interno di una società sempre più globalizzata? Partendo da queste domande il lavoro farà riferimento a due possibili scenari: guardando ad un primo, che sembrerebbe quello vincente, l'educazione avrebbe la funzione di adattarsi ai processi di globalizzazione, privilegiando un'ottica mercantile, dove il capitale umano e le risorse umane verrebbero utilizzati prevalentemente in funzione di scelte economiche. I modelli formativi praticabili in tale contesto deriverebbero, quindi, in larga parte da presupposti e logiche di tipo economicistico, privatizzando i saperi in base al loro potere di spendibilità. Ipotizzando, al contrario, un secondo scenario che viene privilegiato in questo lavoro, si guarderebbe all'educazione-formazione in funzione di un modello di sviluppo umanamente sostenibile in un'ottica planetaria. La pedagogia, assumendo questa seconda prospettiva, avrebbe il compito non solo di difendere e far valere il ruolo ineludibile della persona, configurandola nella sua onnilateralità, ma di fungere, anche, da dispositivo di orientamento al fine di contrastare modelli sociali e culturali deterministici, economicisti, dando vita così ad una nuova paideia, capace di rivalutare/allargare l'orizzonte di senso dell'educazione, in chiave planetaria

Disegno di copertina
Ballet satanique, bozzetto di scenografia
di Alessandra A. Exter (1882-1949)

€ 16,00
Isbn 978.887704.7120



ilapalma

Globalizzazione e prospettive educative

Virgilio Pino

Virgilio Pino

Globalizzazione e prospettive educative



ilapalma

VIRILIO PINO
GLOBALIZZAZIONE E PROSPETTIVE EDUCATIVE

ATHENA

SAGGI E MANUALI DI STUDIO



Virgilio Pino

*Globalizzazione
e prospettive educative*



Printed in Italy
Copyright 2011
Renzo e Rean Mazzone editori
Italo Latino-Americana Palma
Palermo (Italia)
São Paulo (Brasil)

ISBN 978.887704.7120



INDICE

Pag.	9	Introduzione
		CAPITOLO 1
	15	- <i>Aspetti generali della globalizzazione: ragione pedagogica e ragione economica a confronto</i>
	15	1.1 - Globalizzazione e Pedagogia: relazione oppure opposizione?
	19	1.2 - Ruolo delle nuove tecnologie e di comunicazione nell'era della globalizzazione
	28	1.3 - Indicatori economici della globalizzazione
		CAPITOLO 2
	35	- <i>Identità, universalità, cittadinanza nell'era della globalizzazione</i>
	35	2.1 - Relativismo, universalismo e relazionismo
	44	2.2 - Identità e narrazione
		CAPITOLO 3
	53	- <i>Il cittadino del mondo tra progetto e utopia</i>
	53	3.1 - La cittadinanza planetaria nella prospettiva della Pedagogia interculturale
	59	3.2 - Narrazione e cittadinanza planetaria
	64	3.3 - L'Educazione del cittadino del mondo
		CAPITOLO 4
	69	- <i>La mondializzazione dei saperi</i>
	69	4.1 - Crisi della narrazione occidentale e prospettiva di una razionalità planetaria
	78	4.2 - Curricolo transnazionale e ruolo della letteratura
		CAPITOLO 5
	85	- <i>Formazione e lavoro nella società globale</i>
	85	5.1 - Caratteri del lavoro postfordista e processi di formazione
	94	5.2 - Educazione permanente, lavoro e persona nei processi di globalizzazione
	103	- <i>Appendice</i>
	105	- <i>Bibliografia</i>

INTRODUZIONE

Crisi, cambiamento, sfida sono le tre parole-chiave strettamente irrelate in questo lavoro, lette secondo una prospettiva pedagogica e avendo come sfondo integratore la società globalizzata.

Il tema della crisi nell'attuale società globalizzata, postmoderna, del *villaggio globale* è abbastanza avvertito da prospettive disciplinari anche diverse. Si parla di crisi dell'ideologia, di crisi dei valori, di fine della storia, di crisi della ragione, di crisi del concetto di identità, di cittadinanza, di nazione.

Crisi che si può, quindi, sintetizzare nell'idea di una caduta generale di una serie di certezze ideologiche, logiche ed ontologiche, che avevano connotato il passato, consentendo ad ogni espressione dell'agire umano di procedere secondo una prospettiva e una direzione unitaria.

È innegabile, osserva E. Colicchi, che «le considerevoli dislocazioni di credenza che in passato si erano verificate sugli oggetti della religione, dell'etica, della politica, della tradizione, della scienza stessa oggi vanno sempre più attenuandosi, smagliandosi, frammentandosi, disperdendosi¹».

Come è innegabile che, caduta la tesi positivista di un finalismo razionale, in direzione di una prospettiva di miglioramento continuo della natura e della società e venuta meno la

¹ E. Colicchi, *Una teoria dell'educazione per il tempo presente*, in «Pedagogia oggi», n. 1, 2004, p. 16.

credenza in tale razionalità totale, sono entrati in crisi anche i modelli logici e interpretativi che hanno sostenuto tale tesi.

Cambiamento è la seconda parola-chiave.

È palese che questo processo di globalizzazione è sostenuto da una serie di mutamenti «strutturali», che incidono/stanno incidendo su tutti i livelli della vita umana, determinando un vero e proprio «spaesamento», che si traduce, in rapporto alle aspettative di fondo, in atteggiamenti di diversa natura: escatologici, liberatori, scettici, agnostici, antagonistici.

Mutamenti che riguardano soprattutto il livello economico con la nascita di un nuovo modello di produzione/distribuzione/organizzazione del lavoro, cosiddetto postfordista, che si connota come lavoro flessibile, deregolarizzato, delocalizzato e smaterializzato e che sempre più è gestito da logiche finanziarie transnazionali. Cambiamenti, questi, che, preannunciando una crisi epocale rispetto all'economia/società fordista (fondata su un modello ideologico che ha configurato l'individuo come *homo oeconomicus* e su un'idea di lavoro stabile, *locale*, garantito, duraturo), hanno spinto alcuni a parlare di *fine* del lavoro².

A questi cambiamenti se ne possono aggiungere altri che interessano il versante tecnologico e culturale, che con i loro effetti dirimpenti stanno modificando la nostra vita, ponendo in discussione modelli culturali, stili di vita acquisiti e apparati economici e politici.

Si possono ricordare le nuove tecnologie di informazione e di comunicazione (in particolare la rete telematica) che stanno contribuendo alla *morte della distanza*, cioè alla morte di un'idea di identità legata alle tradizionali categorie di tempo e di spazio, configurandosi, quindi, sempre più come dispositivi in grado di determinare/produrre un senso comune dell'identità, garantendo a tutti la possibilità (e il diritto) di abitare lo stesso tempo.

² J. Rifkin, *La fine del lavoro. Il declino della forza lavoro globale e l'avvento dell'era post-mercato*, Milano, Baldini e Castoldi, 1997, p. 105.

Un'immagine di tecnologia alla quale se ne può accostare, comunque, un'altra: quella prospettata da Habermas, che ci parla di una «tecnologia di controllo», che richiede, in particolare, spazi sempre più privatizzati e *colonizzati* al fine di edificare società della sorveglianza e della classificazione³.

Infine, all'interno di questo nuovo quadro complesso e per tanti versi mutevole, sono da ricordare i processi di cambiamento culturale, legati, prevalentemente, all'affermarsi di nuovi modelli identitari, generati, in parte dal rilevante fenomeno dell'emigrazione, ma anche da nuove interdipendenze, basate su un «commercio tra culture», che stanno producendo, pur in un quadro di resistenze varie, forme di contaminazione culturale, ben più massicce rispetto al passato.

La terza parola-chiave, *sfida*, non è nuova nel linguaggio pedagogico. Ne ha parlato Mencarelli in un saggio collettaneo dal titolo *La sfida degli anni '80 all'educazione* prodotto di un convegno svoltosi negli anni '80. La sfida in campo educativo, per questo autore, si riassumeva, in buona sostanza, nell'individuazione e messa in opera di una serie di strategie educative (e politiche) idonee a contrastare quella crisi valoriale, morale e culturale che già stava affiorando.

La parola sfida sarà qui assunta secondo un duplice significato: come «sfida all'educazione», intesa come invito, *provocazione*, necessità di rispondere alle dinamiche esterne, come *spinta* a generare/rigenerare nuove idee-guida, con il rischio di adattarsi/conformarsi a queste pressioni che provengono dall'esterno. E come «sfida dell'educazione», prospettiva che si è voluta privilegiare in questo lavoro, intendendo in questo caso la sfida che la stessa educazione, aiutata dalla riflessione pedagogica, vuole lanciare nei confronti dei cambiamenti esterni, proponendo, anticipando, prevedendo tali cambiamenti, non assecondando, quindi, mode passeggere, o ipoteche o finalità legate a logiche esterne. Sapendo, comunque, che oggi tale sfida assume connotati più radicali rispetto al passato.

³ J. Habermas, *Teoria dell'agire comunicativo*, Bologna, Il Mulino, 1986.

In particolare alla scuola si chiede un profondo ripensamento riguardante il progetto di fondo del suo agire in una società globalizzata, al fine di fare emergere una nuova idea di cultura, di persona, di cittadinanza, utilizzando alcuni *nuovi* principi-cardine, quale quello di *differenza*, di pluralismo, di dialogo.

La scuola si trova dinanzi ad una messa in discussione della sua finalità originaria, che era quella di formare, nella modernità, cittadini dai linguaggi standardizzati, appartenenti ad uno stato nazionale, e dall'identità ben definita, cioè, pensata e fondata su un postulato dominante nella cultura occidentale: la prevalenza del concetto di unità sul concetto di molteplicità, di *logos* sul principio di dialogo, di identità sulla categoria di alterità. Messi in discussione, da alcuni decenni, questi principi, grazie al contributo di molteplici discipline (in primo luogo l'Antropologia culturale che ha posto in modo *non etnocentrico* il problema dell'*Altro*), per la scuola, per la pedagogia, per l'educazione si è avviata una radicale riflessione, riguardante sia gli aspetti contenutistici sia le finalità e gli obiettivi di fondo.

Per quanto riguarda i primi aspetti, si tratta di ripensare (privilegiando un'ottica progettuale e utopica) i curricoli, configurati tradizionalmente nella loro dimensione nazionale, in un'ottica sovranazionale e planetaria, facendo propria quella sfida, per tanti versi *intimorente*, che riguarda la costruzione di un *umanesimo planetario*, da fondare, in primo luogo, su un processo di mondializzazione dei saperi, che presuppone necessariamente un dialogo epistemologico tra i cosiddetti saperi occidentali e quelli orientali e tra le logiche sottostanti a questi saperi.

Ripensare gli obiettivi e i fini educativi significa spostare il *focus* sul tipo di progettualità che si vuole realizzare nell'ottica della globalizzazione. Oggi il discorso pedagogico si trova di fronte ad interrogativi radicali: come dovrà rispondere il mondo della formazione all'interno di una società sempre più globalizzata? A che cosa dovrà servire l'educazione del futuro?

Se si guarda ipoteticamente ad un primo scenario l'educa-

zione dovrà *adattarsi* ai processi di globalizzazione, privilegiando un'ottica mercantile, dove il capitale umano e le risorse umane, assunti nella loro neutralità, verrebbero utilizzati prevalentemente in funzione di scelte economiche, configurando, quindi, la formazione esclusivamente come un investimento del soggetto in relazione al mercato del lavoro.

I modelli formativi praticabili in tale contesto deriverebbero, in larga parte, da presupposti e logiche di tipo economicistico, privatizzando, quindi, i saperi in base al loro *potere di spendibilità*.

Il sapere, come prospetta Lyotard, cesserebbe, secondo questa prospettiva, di essere fine a se stesso, perdendo il proprio *valore d'uso*; diventando prodotto per essere venduto e, quindi, in quanto *sapere economico*, diventerebbe *sapere apprezzabile*⁴.

Ipotizzando, al contrario, un secondo scenario, che viene privilegiato in questo lavoro, si guarderebbe all'educazione/formazione anche in chiave di crescita della persona, proponendo un modello di sviluppo umanamente sostenibile in un'ottica planetaria.

La Pedagogia, assumendo questa seconda prospettiva, avrebbe il compito non solo di difendere e far valere il ruolo ineludibile della persona, configurandola nella sua onnilateralità, ma di fungere anche da dispositivo di orientamento al fine di contrastare modelli sociali e culturali deterministici, economicistici ed etnocentrici, dando vita così ad una nuova *paideia* capace di rivalutare/allargare l'orizzonte di senso dell'educazione, in chiave planetaria.

All'educazione, attraverso il progetto scolastico, si chiederebbe, in particolare, di assumere come principio guida la «cultura della differenza», ponendo al centro della sua riflessione e della sua proposta metodologica i nuovi meticcianti, le nuove contaminazioni culturali, rifiutando la centralità che la moder-

⁴ J. Lyotard, *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, Milano, Feltrinelli, 1981.

nità affidava ad un'unica cultura, che si identificava, quasi sempre, con quella occidentale.

Di queste sfide impegnative, assunte come vere «scommesse» pedagogiche ed educative, i cui esiti finali, quindi, non sono garantiti, si darà riscontro nei capitoli successivi.

1. ASPETTI GENERALI DELLA GLOBALIZZAZIONE: RAGIONE PEDAGOGICA E RAGIONE ECONOMICA A CONFRONTO

1.1 - *Globalizzazione e Pedagogia: relazione oppure opposizione?* - Perché le scienze dell'Educazione sono state e sono tuttora assenti, in termini di riflessione e di proposta pedagogica, rispetto ad un tema generale, quale quello della globalizzazione che investe, sì, in primo luogo, l'economia del mondo, ma anche la cosiddetta *società-mondo*, cioè le persone, le etiche, i comportamenti, le coscienze individuali e collettive⁵?

Al contrario, come mai il dato sociologico, politico, economico occupa molto spazio, in termini di riflessione, di proposta, emarginando di fatto la dimensione educativa o fagocitandola nei suoi schemi interpretativi, legittimando, quindi, un'idea di globalizzazione, come fenomeno, cioè come dato storico/culturale che, in quanto tale, viene ammantato da elementi di sacralità, di narrazione mitica, rispetto alla quale la *ragione pedagogica* risulta abbastanza debole?

Il processo di globalizzazione verrebbe visto, cioè, secondo questa immagine, che si è legittimata e sedimentata negli anni, come un processo segnato in modo irreversibile e ineluttabile da ipoteche economiche, in particolare, da un modello capitalistico-borghese, che fisserebbe il suo stemma e le sue regole, anche al di fuori della sua logica produttiva. Un processo «completamente autonomo dalle volontà e dalle possibilità di azione

⁵ G. Genovesi, I. Bellatella, E. Marescotti, *Pedagogia e globalizzazione: un falso problema*, Milano, F. Angeli, 2001, p. 7.

dei soggetti coinvolti, quindi, anche dalle loro eventuali intenzioni di resistenze e di cambiamento»⁶, che tenderebbe a diventare sempre più un processo omologante senza memoria e senza visione futura.

Siamo alla nota immagine delineata da M. Weber, che ci rappresenta la realtà postmoderna come una «gabbia d'acciaio», in cui siamo tutti imprigionati e da cui non possiamo più liberarci?⁷

Da tale impostazione deriverebbero anche interferenze (o tentativi di interferenze), condizionamenti che investono il mondo della formazione. Paradigmi formativi che non vengono mutuati dalla teoria dell'educazione, bensì, in larga parte, da logiche, presupposti ed elaborazioni di tipo economicistico, tentando di utilizzare l'educazione come *base* in funzione di ipoteche e scelte economiche e spingendo, in particolare, la scuola a rispondere a criteri non vagliati dalla Pedagogia, con il rischio di fare di questa istituzione un dispositivo per realizzare una «progettualità tecnocratica» a servizio dell'economia.

Ora il problema preliminare è capire se è possibile uscire da una distorta e riduttiva interpretazione della globalizzazione identificata solo come fenomeno economico o addirittura come «società mondiale di mercato dove tutti e tutto, cultura, scienza, ambiente, individui sono sottomessi al primato dell'economico e del profitto»⁸ per affermare, diversamente, un'idea di globalizzazione come processo complesso, non connesso solo ai sistemi di produzione, ma anche agli aspetti antropologici di questo processo⁹; determinando così l'entrata in gioco dei dispositivi educativi.

⁶ S. Tramma, *Educazione e Modernità. La Pedagogia e i dilemmi della contemporaneità*, Roma, Carocci, 2005, p. 74.

⁷ Max Weber, *L'etica protestante e lo spirito del capitalismo*, Firenze, Sansoni, 1965, pp. 303-304.

⁸ F. De Nardis, *Cittadini globali. Origini e identità dei nuovi movimenti*, Roma Carocci, 2003, p. 26.

⁹ I lavori di Morin, Nussbaum, in campo internazionale, di Genovese, Cambi, Orefice, in Italia, per citarne alcuni, vanno in questa direzione, affermando un modo alternativo di intendere il concetto di globalizzazione, centrato su un discorso pedagogico, come criterio guida.

Infatti, solo partendo da questo assunto, e cioè non identificando *in toto* la globalizzazione con il suo progetto mercantile, può entrare in azione il dispositivo critico della Pedagogia, in quanto, questa, connotandosi come scienza dei cambiamenti antropologici, è costitutivamente impegnata a difendere le procedure logiche del metodo critico, radicalmente in dissenso nei confronti dei modelli sociali e culturali deterministici, economicistici, produttivistici, che configurano la crescita del soggetto in funzione della crescita economica.

Contrastando l'idea che la globalizzazione sia esito di processi irreversibili, di fatti immodificabili, di *ragioni* tecnico/produttivistiche si recupererebbe, infatti, una dimensione estensiva del concetto di globalizzazione, legandola ad una prospettiva deontologica e utopica del divenire e, quindi, ad una manifestazione di scelte, di continuo impegno umano, di razionalità, di migliorabilità continua e, quindi, di educabilità.

Accettare quest'idea di globalizzazione come progetto regolativo, trascendentalmente attivo, e non come esito fatale del libero mercato significa evidenziare, quindi, che «la ragione dell'uomo non può accettare passivamente, senza sottoporlo a critica, un concetto così gravido di conseguenze come il libero mercato, dando per scontato che esso debba condizionare altri valori che la comune coscienza considera prioritari»¹⁰.

D'altronde, solo disinquinando il processo di globalizzazione da letture riduttivistiche di matrice economica è possibile ricorrere al discorso/modello pedagogico. In altri termini, se la globalizzazione non è solo un fenomeno economico ma anche un evento etico-sociale-culturale, che richiede l'entrata in gioco di una *forte* progettualità, è necessario far riferimento alla prospettiva pedagogica che, connotata da una forte valenza di intenzionalità e desiderio emancipativo, è legittimata sul piano epistemologico e logico ad affermare nuovi valori, nuove men-

¹⁰ P. Russo, *L'educazione permanente nell'era della globalizzazione*, Milano, F. Angeli, 2001, p. 86.

talità, nuovi modelli di convivenza sociale in chiave planetaria e contrastare i principi-valori di riferimento costitutivi del modello capitalistico-borghese.

Una prospettiva pedagogica che si deve far carico, comunque, in primo luogo, di recuperare sul versante educativo la complessità, la problematicità e la ricchezza semantica di termini come totalità, globalità, interconnessione, relazione, sistema mondo che, spesso, sono stati utilizzati e ridotti a semplici schemi interpretativi di natura economica, avulsi da ogni logica e comprensione pedagogica, per fare, al contrario, di questi concetti, degli *strumenti* pedagogicamente utili al fine di raggiungere scopi educativi di natura universale, in direzione di un miglioramento di tutta l'umanità.

D'altronde, osserva G. Genovesi, se il processo di globalizzazione viene inteso come progetto tendente a rendere «comuni a tutti gli individui della Terra, nessuno escluso, beni materiali, strumenti concettuali utili per la costante costruzione del miglioramento esistenziale»¹¹ non c'è opposizione tra tale progetto e quello pedagogico, anzi il rapporto tra globalizzazione e Pedagogia si configurerebbe come un «falso problema, nel senso che non aggiunge né toglie nulla a quanto la Scienza dell'Educazione doveva fare per essere scienza prima che si parlasse di globalizzazione»¹².

Nel senso che è nel DNA della Pedagogia e, in particolare, di una Pedagogia critica ed emancipativa contribuire a migliorare la condizione esistenziale dell'uomo, in ogni parte del mondo, perché il valore di riferimento rimane sempre l'uomo, al di là delle sue appartenenze geografiche, nella sua ontologica esistenza, nella sua struttura antropologicamente universale ed empiricamente specifica.

La Pedagogia si troverebbe, quindi, a suo agio, rispetto a un modello di globalizzazione che, svincolato, almeno parzial-

mente, da ipoteche economiche, guarda con attenzione ai processi di emancipazione degli individui/gruppi umani, all'interno di una cultura dialogica planetaria. Si potrebbe, anzi, parlare di una reciproca interazione tra processi educativi e processi di globalizzazione, perché in entrambi i processi le categorie del tutto e delle relazioni sarebbero assunte come criteri ispiratori al fine di «garantire e migliorare la qualità della vita degli individui, dei gruppi, dei popoli, di trasformare il dato di fatto dell'interdipendenza planetaria nel compito etico di costruire una civiltà della Terra, di inaugurare un'evoluzione antropologica verso la convivenza e la pace»¹³.

1.2 - *Ruolo delle nuove tecnologie e di comunicazione nell'era della globalizzazione.* - Aver privilegiato un modello di globalizzazione, inteso come progetto di cambiamento e di espansione umana più che come progetto di unificazione e di omologazione, sotto l'egida economico-culturale dell'Occidente, come tradizionalmente viene percepito, non significa mettere tra parentesi aspetti che fanno parte costitutivamente di questa realtà fenomenica, ben rappresentata da una terminologia di cui si abusa frequentemente (planetarizzazione dei mercati, lavoro postfordista, politica sovranazionale, capitale umano, nuove tecnologie di comunicazione e di informazione, per citare alcuni termini che hanno sostituito altri, che esprimevano la realtà precedente, come capitalismo nazionale, fordismo, imperialismo, stato nazionale).

Facendo brevemente riferimento ad una elencazione degli elementi più influenti del processo di globalizzazione si possono ricordare, tra l'altro, le nuove tecnologie di informazione e di comunicazione che, determinando forme di «compressione dello spazio e del tempo», stanno modificando radicalmente l'esperienza del soggetto, i nuovi sistemi finanziari planetari,

¹¹ G. Genovesi, I. Bellatella, E. Maescotti, *Pedagogia e globalizzazione: un falso problema*, cit., p. 24.

¹² Idem, p. 25.

¹³ G. Bocchi, M. Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2004, p. 142.

che si basano su nuovi modelli organizzativi e di produzione del lavoro, sganciati, sempre più, da qualunque radicamento politico/territoriale e i nuovi processi identitari, legati maggiormente ai massicci fenomeni di emigrazione.

Cambiamenti epocali legati da una interdipendenza strutturale, che sul piano delle aspettative sono stati percepiti come elementi «escatologici» (globalizzazione configurata, da questo punto di vista, come prospettiva «salvifica» che garantisce più benessere, più conoscenze, più tecnologie), oppure, all'opposto, come elementi di conservazione/restaurazione dei poteri costituiti (una globalizzazione liberista che, in questo caso, metterebbe in discussione i principi fondanti della civiltà liberale precedente).

In particolare, rispetto a questi mutamenti radicali, si mette in risalto la crisi delle nazioni che, da un lato, stanno dimostrando una fragilità e debolezza strutturale, legata alla loro originaria costituzione, generata, spesso, da una serie di fatti contingenti, da forme *artificiali* di aggregazione dei territori, e, dall'altro lato, stanno dimostrando inadeguatezza, sia a gestire gli eventi globali, sia ad intervenire nelle dinamiche conflittuali regionali e locali¹⁴.

Cambiamenti strutturali epocali che, ponendo in forte discussione modelli culturali, ordinamenti statali, istituzioni politiche e sociali, spingono molti ad affermare che ci troviamo dinanzi ad una nuova era, cosiddetta postmoderna, che sta producendo risultati impensabili se paragonati al passato, anche recente.

Per farsi un'idea dell'ampiezza del mutamento si può segnalare, *en passant*, che con la velocità delle comunicazioni e le accelerazioni degli spostamenti reali e virtuali di individui/gruppi, stanno cambiando in modo radicale le dimensioni spazio-temporali dell'esperienza, determinando la formazione di processi identitari, per tanti versi nuovi, caratterizzati da trasversalità, erranze, nomadismi e ibridità.

¹⁴ Cfr. M. Callari Galli, F. Cambi, M. Ceruti, *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Roma, Carocci, 2003, p. 67.

Processi identitari nuovi originati dalla messa in crisi della cosiddetta «metafisica della sedentarietà» che ha sempre considerato le identità individuali e collettive come entità naturali e innate, che scaturiscono automaticamente dalle esperienze legate ai luoghi/spazi in cui si vive e dalle relazioni quotidiane degli incontri faccia a faccia; quindi, fundamentalmente legati all'*hic et nunc* del nostro corpo, delle nostre volizioni, delle percezioni posturali e della espressione fisiognomica dei soggetti che interagiscono.

Con la messa in crisi di un'idea di identità che ha privilegiato la dimensione spaziale dell'esperienza e la delimitazione precostituita di un dentro e di un fuori, si prenderebbero, quindi, le distanze da un'idea del sé come struttura univoca legata ad un determinato luogo geografico, ad un determinato territorio, ad una determinata nazione, per affermare un modello di identità in divenire; cioè di un'identità plurale aperta a continui processi di negoziazione con altre identità.

Nell'affermarsi di questo nuovo paradigma di identità la rete telematica, all'interno delle molteplici forme di comunicazione, avrebbe contribuito maggiormente alla «morte della distanza», cioè alla morte di un'idea di identità legata alle tradizionali categorie di tempo e di spazio.

La rete, consentendo di svincolarsi dalle categorie spazio-temporali e offrendo la possibilità di entrare in rapporto con altri, anche se questi non fisicamente presenti, si configurerebbe, quindi, come dispositivo tecnologico in grado di determinare/produrre un senso comune dell'identità, garantendo a tutti la possibilità (e il diritto) di abitare lo stesso tempo e contestualmente rendendo più sfumate, almeno virtualmente, le appartenenze territoriali, culturali, politiche, di slargare i confini del *noi*¹⁵.

¹⁵ Qualcuno sostiene che ci troviamo «di fronte ad una società del *postumano*, che sta per produrre il super-uomo, protesi perfetta tra corpo umano e macchina intelligente [...]. Una forma di intelligenza superiore prodotta dagli uomini stessi, dalla connessione delle intelligenze all'opera nella rete». Cfr. P. Barcellona, *La crisi dell'Occidente (Europa e Stati Uniti alla resa dei conti)* in D. Di Iasio, *Globalizzazione, persone e comunità*, Lecce, Pensa, 2009, p. 34.

Ciò che si può assumere, ormai, come dato acquisito, è la percezione che nel mondo globalizzato, caratterizzato dalla velocità delle comunicazioni, è sempre più difficile distinguere tra centro e periferia, particolare e universale, interno ed esterno, determinando, in profondo, la modificazione del lessico di quella che ormai possiamo definire tradizione moderna, anche se rimango perplesso quando si afferma che «lo sviluppo delle reti di comunicazione, produzione e scambio di beni, il movimento generale delle persone e dei lavoratori sembrano [...] costituire le nuove condizioni per la definizione di un quadro di riferimento strumentale, che svolge la funzione di fissazione e consolidamento sostanziale ed univoco dell'immagine di una società mondiale non ulteriormente modificabile, inalterabile nelle proprie condizioni determinanti¹⁶».

E, ancora, certamente si può concordare con coloro che osservano che la globalizzazione stia modificando in modo strutturale i rapporti tra il capitale e il mercato e tra il capitale e l'impresa, consentendo alle reti mondiali di imprese finanziarie ed industriali di concentrare nelle loro mani un potere di decisione e di influenza che non ha precedenti nella storia passata¹⁷.

Ma c'è da chiedersi se ci troviamo di fronte ad un fenomeno completamente nuovo, oppure, al contrario, come sottolinea M. Marino, si tratta pur sempre di una novità relativa, in quanto questo fenomeno si legherebbe geneticamente al DNA dell'economia capitalistica, che per la sua stessa natura richiede,

¹⁶ S. Ulliana, *Globalizzazione e problema educativo*, Roma, Aracne, 2011, p. 21.

¹⁷ B. Amoroso parla di un potere di decisione e di influenza esercitato dentro i confini della «triade capitalista», «costituita da tre poli tra loro interconnessi: Giappone, Unione Europea e Stati Uniti, dei quali il terzo, gli Stati Uniti, ne è anche il principale attore internazionale. Un sistema comprendente 700-800 milioni di persone nel quale è concentrato un potere economico e politico senza proporzioni rispetto al peso di questi attori nella cultura, nell'economia e nella politica mondiale». Cfr. B. Amoroso, «Dalla globalizzazione alla mondializzazione: scenari delle nuove forme di organizzazione economica, sociale e politica» in D. Di Iasio (a cura di) cit. p. 18.

da sempre, di esprimersi in una dimensione planetaria¹⁸; in questo caso la globalizzazione rappresenterebbe l'evoluzione più recente della modernizzazione capitalista, determinando la rottura tra un capitalismo nazionale che sta scomparendo ed un capitalismo mondiale in pieno sviluppo. Credo che si possano condividere tutte quelle definizioni problematiche di globalizzazione che sono indirizzate a cogliere di questo fenomeno aporie e disomogeneità, incongruenze interne, non facilmente risolvibili: globalizzazione che produce più ricchezza ma anche più povertà, più comunicazione e interrelazioni ma anche più frammentarietà e solitudine, più promesse di una vita migliore, ma anche più tradimenti politico-economici¹⁹.

Un processo molto mal distribuito nella sua dimensione e disuguale nei suoi effetti, tra paesi ricchi e poveri, tra Nord e Sud del mondo, tra occidente ed oriente²⁰.

¹⁸ M. Marino (a cura di), *Il ritorno di Sisifo. Formazione e lavoro nella società della conoscenza*, Roma, Anicia, 2007.

¹⁹ In linea con questa impostazione interpretativa non semplificatrice dei processi di globalizzazione Z. Bauman definisce la globalizzazione come un processo che «divide quanto unisce; divide mentre unisce, e le cause della divisione sono le stesse che, dall'altro lato, promuovono l'uniformità del globo [...]». Ciò che appare come conquista di globalizzazione per tutti, rappresenta una riduzione alla dimensione locale per altri; dove per alcuni la globalizzazione segnala nuove libertà, per molti altri discende come un destino non voluto». Cfr. Z. Bauman, *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Bari, Laterza, 2001, p. 4. Ciò fa dire a C. Giaccardi, M. Magatti, *La globalizzazione non è un destino. Mutamenti strutturali ed esperienze soggettive nell'età contemporanea*, Roma-Bari, 2001) che «ciò che chiamiamo globalizzazione indica, più limitatamente, una rottura – l'uscita dalla società del XX secolo – verso approdi ancora largamente indeterminati. Noi sappiamo da dove veniamo, ma non dove stiamo andando» (p. 4).

²⁰ A fronte di più alti livelli di vita che riguardano il nord dei paesi che controllano e gestiscono le tecnologie c'è un sud del mondo sempre più povero: «Delle dieci compagnie più grandi del mondo, sei sono multinazionali giapponesi, tre statunitensi ed una britannico-olandese. La distribuzione geografica delle corporazioni riflette le abituali strutture di potere nella società globale: 435 delle 500 transnazionali più importanti (l'87%) appartengono al gruppo dei G7; di queste 151 sono statunitensi, 149 giapponesi, 44 tedesche, 40 francesi, 33 britanniche, 11 italiane e 5 canadesi». (Dati tratti da P. Russo *L'educazione permanente nell'era di globalizzazione*, cit., p. 81).

In questo senso si potrebbe parlare di un processo di globalizzazione che si caratterizza sì come un processo unificatore ma anche come processo di balcanizzazione, che, comunque, troverebbe un modello unico di riferimento nell'affermazione di una nuova etica, fondata, secondo Bauman, sull'affermazione della «estetica del consumo» che sostituirebbe l'«etica del lavoro» dominante nell'economia/società fordista: «Lo scopo del gioco del consumo non è tanto la voglia di acquisire e possedere, né di accumulare ricchezze in senso materiale, tangibile, quanto l'eccitazione per sensazioni nuove, mai sperimentate prima. I consumatori sono prima di tutto raccoglitori di sensazioni: sono collezionisti di cose solo in un senso secondario e derivato»²¹.

In tal modo la percezione della realtà è più di tipo *estetico* che non cognitivo o morale. E più oltre lo stesso autore prosegue: «Oggetto di adorazione universale sono i ricchi per la loro meravigliosa capacità di scegliere come vivere, i luoghi dove soggiornare di tanto in tanto, con chi starci e di cambiare tutto secondo la loro volontà e senza alcun sforzo... Questa gente sembra guidata dall'estetica del consumo; l'ostentazione di un gusto stravagante, se non frivolo, non l'obbedienza all'etica del lavoro o ai rigidi e proibizionistici precetti della ragione, la raffinatezza nei gusti, non il semplice successo finanziario, giustificano la loro grandezza agli occhi altrui e il loro diritto all'ammirazione di tutti»²².

Quindi il problema del capitalismo nell'attuale espressione (che a molti appare l'ultima *facies* del fordismo), secondo questa prospettiva, non è, in primo luogo, quello di produrre più merci, ma di produrre sempre più uomini destinati a *consumare* queste merci, diffondendo l'illusione che le trasformazioni degli uomini e degli assetti sociali possono avvenire solo attraverso la soddisfazione dei *bisogni indotti dal capitale* stesso, nei momenti di non lavoro. Inevitabilmente ciò produrrebbe una crisi dell'idea tradizionale del lavoro come bene, in quanto

²¹ Z. Bauman, *Dentro la globalizzazione...*, cit., p. 93.

²² Idem, p. 106.

il lavoro sarebbe ridotto a semplice strumento utilitaristico socialmente imposto per fini prevalentemente di consumo. E con essa entrerebbe in crisi, anche, quella concezione sacrale del lavoro (riassuntiva della vita umana) fondata sul senso del produrre e della produttività.

In tal senso si potrebbe parlare di una società fondata su un «materialismo senza scopi»; cioè su un puro e semplice consumismo sfrenato, funzionale alla logica neocapitalistica del produrre e consumare illimitatamente che ha bisogno, per «riprodurre se stesso senza soluzione di continuità, del sacrificio continuo e costante dei soggetti (umani e naturali), della transustanziazione sostanziale dei beni umani e culturali in merci, determinante nel proprio valore di sostituzione della somma integrale dei rapporti umani»²³.

Una logica neocapitalistica che, quindi, alla fine tenderebbe a deprivare, annullare le *virtù operative* del soggetto umano, incanalandole all'interno di un orizzonte pragmatico di riferimento assoluto ed universale: l'orizzonte generale dello scambio e del mercato globale, che diverrebbe, quindi, totalitario nella misura in cui non solo tenderebbe ad omologare abilità e competenze socialmente utili al mercato del lavoro, ma anche bisogni umani vitali, in direzione di forme di svuotamento, di alienazione e di passività del soggetto-persona. Si tratterebbe di un'aggressione della «razionalità economica» contro ambiti di vita che, secondo Habermas, condurrebbe alla fine ad una sorta di colonizzazione del «mondo vitale», ad un impoverimento delle possibilità espressive e comunicative dell'uomo»²⁴.

Qualcuno afferma che nell'epoca della globalizzazione si stia consumando un furto singolarissimo: il *furto dell'anima*²⁵, che si traduce in un processo di alienazione che non è solo impedimento nello scopo ultimo della natura umana e cioè rea-

²³ S. Ulliana, *Globalizzazione, persone e comunità*, cit., p. 28.

²⁴ J. Habermas, *Teoria e prassi nella società tecnologica*, Bari, Laterza, 1978.

²⁵ P. Barcellona, *Il furto dell'anima. La narrazione postumana*, Bari, Dedalo, 2008.

lizzarsi nel fare, nell'agire, ma è anche sentirsi altro di quanto si vorrebbe, e quindi è un processo che determina aspetti di inautenticità.

Un «furto dell'anima», che sfocerebbe nella «fine della parola», almeno della parola simbolica, della metafora, aperta verso l'ignoto e capace di originare nuovi significati, sostituita da altre parole riconducibili, prevalentemente, ad una «grammatica economica»²⁶.

A questa immagine apocalittica della società/economia globalizzata se ne può accostare un'altra che nasce da presupposti diversi, mettendo in rilievo che proprio la sostituzione dell'«homo faber della modernità (soggetto alle obbligazioni di una società coincidente con lo stato/nazione), con l'uomo *flessibile* della postmodernità farebbe di questo un soggetto libero di agire sulla base delle proprie preferenze.

Partendo da letture sociologiche concordi si sottolinea che la pluralizzazione e la segmentazione dei modi di vita nella società postmoderna globalizzata, la moltiplicazione delle appartenenze di ciascuno di noi, generate, in particolare, dalla diversificazione delle posizioni socio-culturali dei gruppi di riferimento, stanno dando vita all'affermarsi di plurimi mondi di significato, ad un'«eccedenza esperienziale» da parte di ogni soggetto, con una progressiva perdita di significati comuni e interagenti, senza, cioè, che ci sia un momento e un luogo di coordinamento, un metasoggetto ordinatore e decisore in grado di delineare modelli di identificazione certi²⁷.

È proprio all'interno di questo nuovo scenario, connotato da una «eccedenza esperienziale», che l'uomo può sperimen-

tare il fascino del costruirsi da sé e dell'autoprogettualità; il pensare esistenze alternative, in direzione di un progetto di cambiamento. Secondo questa prospettiva la posta in gioco in questa società-mondo non sarebbe, quindi, la libertà in se stesso, quanto piuttosto la libertà delle scelte rispetto a problemi quanto-qualitativi posti dalla complessa realtà postmoderna. E ciò comporterebbe l'entrata in gioco del soggetto e della sua abilità strategica, rispetto alla struttura e alle loro regole inerziali²⁸.

Ogni soggetto sarebbe costretto, secondo questa prospettiva, a pianificare il proprio percorso umano e professionale, facendo riferimento ad un insieme di risorse (visibili, ma anche virtuali) costruite e scelte in funzione di un cambiamento/progetto, connotato, comunque, questo, da elementi «probabilistici» dei risultati.

L'elemento nuovo sul quale questa prospettiva ci invita a riflettere è che il percorso esistenziale e la biografia individuale del soggetto nella società postmoderna globalizzata, dipenderebbe non solo da condizionamenti, dati dall'appartenenza a determinate classi socio-culturali, ma anche dalla capacità soggettiva di costruire ed inventare progettualità, con l'obiettivo di adattare la situazione ambientale ad alcuni possibili modi di soddisfare i bisogni soggettivi. La progettualità, che certamente trova espressione in rapporto alla realtà strutturale in cui il soggetto opera ed anche alla valutazione che questi dà del proprio passato, del presente e della rappresentazione del futuro, costituirebbe, quindi, non solo una risorsa-opportunità soggettiva, ma anche un obbligo senza cui, alla fine, il soggetto perderebbe la propria identità con il rischio inevitabile della non visibilità sociale.

Si supererebbe, secondo questa prospettiva, la concezione secondo la quale l'esclusione dai meccanismi sociali ed economici di molti soggetti sia legata alla «mancanza di...» per

²⁶ V. Novarina, *Davanti alla parola*, Ubulibri, Milano, 2001.

²⁷ «Caduta la tesi di un finalismo razionale, logico nella natura, nella società, nella storia, nell'individuo, sono entrate in crisi le interpretazioni ontologiche, metafisiche ed anche le metodologie conoscitive di tipo analitico, dialettico, evolucionista [...] È venuta meno la credenza in una razionalità totalità presente o futura [...] Forse viene a mancare un punto di riferimento esatto, preciso, determinato, l'impressione sarà di trovarsi di fronte ad un pulviscolo di fenomeni in movimento senza una direzione precisa e senza scopi.» Cfr. R. Fornaca, *Scelte pedagogiche e istanze logiche*, Roma, Armando, 1974, p. 90.

²⁸ S. Ulivieri, *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi tipologici dell'emarginazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1998, p. 167.

integrarla con un'altra (in verità messa in discussione ultimamente dalla crisi delle società capitalistiche): una parte dei soggetti (giovani, in particolare) si autoescluderebbe da questi meccanismi, in quanto l'abbondanza delle risorse, di scelte, di progetti nella società postmoderna, diventerebbe insopportabilmente costosa e complessa da gestire.

I nuovi emarginati (in particolare analfabeti, disoccupati, lavoratori a bassa qualifica, immigrati), verrebbero espulsi dal *mercato* sociale ed economico, in quanto non accetterebbero la sfida della competitività planetaria, o sarebbero «deboli» sul piano delle scelte progettuali e delle decisioni operative.

1.3 - *Indicatori economici della globalizzazione.* - Entrando nel merito di questo orizzonte universale, costituito dall'economia globale, si possono delineare, con molta cautela, alcune tendenze di fondo. Dati comuni ci dicono che l'economia globale sia sempre più sganciata da qualunque radicamento politico o territoriale, anzi «l'economia, il capitale, cioè il denaro e le altre risorse necessarie a fare delle cose, e ancora più denaro e più cose, si muove rapidamente; tanto da rendersi sempre un passo avanti rispetto a qualsiasi entità politica (come sempre territoriale) che voglia contenerne il moto e farne mutare direzione»²⁹.

Ciò a cui assistiamo è il fatto che la ristrutturazione della sfera economica va nella direzione di un loro sganciamento dai singoli stati nazionali e di una loro crescente autonomia: si può parlare di un'erosione dell'idea di nazione³⁰.

Le economie nazionali, quindi, non saranno più il perno centrale dell'agire economico, in quanto l'economia dei paesi

²⁹ Z. Bauman, *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone* Bari, Laterza, 2002, p. 63.

³⁰ Questi processi di erosione della nazione si stanno sviluppando, secondo Bocchi e Ceruti, «secondo tre direzioni. Una direzione va dal basso verso l'alto; nuovi problemi di cooperazione economica, ecologica, tecnologica, culturale impongono una decentrazione dell'autorità nazionale a istanze transnazionali, metanazionali, continentali e talvolta di portata planetaria. Una direzione va dall'alto verso il basso: un ampliamento dei poteri delle regioni e delle unità

dipenderà sempre più dalle imprese come *partners* attivi di reti *mondiali di imprese*. E J. Habermas aggiunge che «la globalizzazione del commercio e della comunicazione, della produzione economica e dei meccanismi finanziari, del trasferimento dei sistemi tecnologici e d'arma, ma in particolare la globalizzazione dei rischi ecologici e militari, ci pone di fronte a problemi che non sono più risolvibili né entro il quadro dello stato/nazione, né attraverso le vie consuete dell'accordo tra stati sovrani. Sempre che non si tratti di un processo illusorio la sovranità degli stati nazionali si ridurrà progressivamente a un guscio vuoto e noi saremo costretti a realizzare e perfezionare quelle capacità di intervento sul piano sopranazionale»³¹.

Anzi, si sostiene che ci troviamo di fronte ad una vera e propria controrivoluzione del capitale che, divenuto globale, ha ridotto a brandelli i poteri che le rivoluzioni dei secoli scorsi avevano conferito alle democrazie nazionali; cioè i poteri di controllo sul mondo degli affari. Saremmo, dunque, al tramonto della politica democratica delle nazioni, decadute da baluardo dei diritti sociali a passivo strumento del nuovo potere capitalista senza frontiere.

Nuovi indicatori/meccanismi economici, strettamente legati, subentrano a quelli che avevano caratterizzato le economie nazionali:

1) La *deregulation* che fa della libera concorrenza, non soggetta a regole e a vincoli nazionali, l'elemento strategicamente più importante dell'economia di mercato unico globale. Emblematicamente si tratta di una frattura nuova tra potere e obblighi sociali, «una cesura senza precedenti nella storia, perché i potenti si sottraggono radicalmente ad ogni vincolo: sono sva-

amministrative locali e metropolitane sembra indispensabile per migliorare tempi e qualità dei processi di decisione. Una direzione, invece, è per così dire laterale: molti contesti decisionali sono oggi costituiti da nuovi circuiti e da nuove reti di stati, regioni, città, collettività, ottenute scomponendo e ricomponendo i contesti territoriali tradizionali» (Cfr. G. Bocchi, M. Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, cit., p. 39).

³¹ J. Habermas, *L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica*, Milano, Feltrinelli, 2002, p. 120.

niti i doveri nei confronti non solo dei dipendenti, ma dei giovani e dei più deboli, delle generazioni che verranno e delle condizioni stesse che assicurano la vita di tutti noi; per dirla in breve, tutto ciò significa libertà dal dovere di contribuire alla vita quotidiana e al perpetuarsi della comunità civile. Sta così emergendo una nuova asimmetria tra la natura extraterritoriale del potere e la permanenza dei vincoli territoriali in quella che è “la totalità della vita”, una asimmetria che il nuovo potere [...] può sfruttare senza preoccuparsi delle conseguenze»³².

2) Nel quadro della *deregulation*, il processo di *delocalizzazione* costituisce la garanzia di fondo per accedere ai mercati. In sostanza si chiede all'impresa di svolgere continue funzioni di adattamento e di mobilità spostando interi settori produttivi da un paese all'altro, secondo logiche interne, funzionali al mercato unico globale. Ciò si ripercuote negativamente, «sulla posizione di soggetti deboli, in primo luogo i lavoratori, in tutte le aree interessate al libero mercato, intaccando i diritti riconosciuti dalle costituzioni nazionali e aprendo la strada a nuove forme di sfruttamento»³³.

3) La *smaterializzazione* dell'economia e della società, che fa riferimento su due perni esclusivi: da un lato trovando il suo punto di appoggio su forme di *capitale invisibile*, privilegiando pacchetti di informazione e di *capitale intellettuale*, utile nell'attuale economia postfordista, non per produrre manufatti ma *innovazione e invenzione*.

In questo senso il processo di mondializzazione, configurandosi sempre più come «società della competenza», porrà l'esigenza di enfatizzare sempre più il ruolo del sapere e, in particolare, del sapere «spendibile». È nel possesso di un buon livello di sapere visibilmente fruibile nelle situazioni produttive che si misurerà, infatti, il grado di competizione economica. E ciò fa dire a J. Lyotard che il sapere nella società globalizzata «viene e verrà prodotto per essere venduto, viene e verrà con-

³² Z. Bauman, *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, cit., pp. 12-13.

³³ G. Zagrebelsky, *La legge e la sua giustizia*, in D. Di Iasio, cit., p. 14.

sumato per essere valorizzato in un nuovo tipo di produzione: in entrambi i casi per essere scambiato. Cessa di essere fine a se stesso, perde il proprio ‘valore d’uso’ (...). Nella sua forma di merce/informazione indispensabile alla potenza produttiva, il sapere è già e sarà sempre di più una delle maggiori poste, se non la più importante, della competizione mondiale per il potere»³⁴.

Dall'altro lato questo processo di smaterializzazione ha come referente privilegiato le «nuove» tecnologie altamente sofisticate (quelle comunicative, informative, multimediali, le nanotecnologie, le biotecnologie, le ecotecnologie) che stanno determinando processi di trasformazione così radicali da rivoluzionare il sistema socioeconomico di intere economie, al di là del fatto che queste siano collocate nelle aree forti o deboli del mercato debole.

Questa dinamicità e radicalità della tecnologia, connotata da una «ragione forte», avrebbe pervaso da alcuni decenni anche il «mondo della vita», cioè «le forme della vita quotidiana, i comportamenti individuali e sociali, la trasmissione dei saperi, gli stessi modi in cui vediamo il mondo»³⁵, completando quello che J. Habermas definisce il processo di «colonizzazione della vita», cioè di «autoreificazione degli uomini entro categorie dell'agire razionale»³⁶.

La tecnicizzazione, sorretta da un pensiero *calcolante*, sottolinea H. Blumenberg, non solo ha strappato «ogni relazione

³⁴ Cfr. Lyotard, *La condizione postmoderna*, Milano, Feltrinelli, 1981, pp. 13-14.

³⁵ G. Bocchi e M. Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, cit., p. 32.

³⁶ È alla fine del XIX secolo che si afferma, sempre più, questo processo di colonizzazione del mondo della vita, quando, secondo Habermas, si completerà il processo di scientificizzazione della tecnica, anzi possiamo parlare di una vera alleanza ideologica tra scienza e tecnica, la cui peculiare prestazione «è di separare l'autocomprensione della società, rilevante per la legittimazione, dal sistema di riferimento dell'agire comunicativo e dai concetti d'una interazione mediata simbolicamente, sostituendola con un modello scientifico. Nella stessa misura, al posto dell'autocomprensione di un universo di vita sociale determinata culturalmente, si presenta l'autoreificazione degli uomini entro categorie

fondante al comportamento teoretico che scaturisce dal mondo, della vita, ma comincia a sua volta a regolare tale mondo rendendo identica la sfera in cui poniamo ancora delle domande con quella in cui non ne poniamo più, e facendo sì che il dominio di questo campo oggettuale venga motivato e guidato dalla dinamica immanente del sempre-pronto tecnico, attraverso quella dell'irrevocabilità di una produzione che si pone allo stesso livello delle forze della natura. Il fatto che il processo della tecnicizzazione si subordini al mondo della vita, in quanto non solo produce cose e prestazioni, ma anche rende producibile l'apparentemente incostruibile, ovvero sia l'ovvietà, ci rivela la sua vera e propria teleologia»³⁷.

Disincanto del mondo, sviluppo di una razionalità strumentale e strategica diventano nella società postmoderna gli effetti ultimi di una conoscenza non più fondata sull'identità di essere e natura, sulla stessa arte umana come capacità di mimesi della natura.

La perdita della *naturalità* del reale, l'estrema artificialità dell'ambiente che, come sottolinea Jonas, «genera una propria natura», con cui la libertà umana deve confrontarsi in un senso completamente nuovo, hanno determinato, un cambiamento dei nostri atteggiamenti cognitivi.

In particolare nel rapporto tra tecnologia e scienze emerge un fatto nuovo rispetto al passato e cioè le tecnologie, oggi, dimostrano di essere autonome (qualche volta autoreferenziali) rispetto ad istanze puramente scientifiche.

Il rapporto tra scienza e tecnologie non è più a senso unico come nel passato, e, comunque, non è più riassumibile nella relazione teorico/applicativa. Anzi, come afferma H. Jonas, il teorico che faceva aggio sul pratico ha perso la propria supremazia, mentre ha acquistato credito il sapere pratico/manipolativo. In breve, alla svolta tecnologica ha corrisposto la svolta

dell'agire razionale rispetto allo scopo e di comportamento adattivo» (J. Habermas, *Teoria e prassi nella società tecnologica*, cit., p. 179).

³⁷ Cfr. H. Blumenberg, *La realtà in cui viviamo*, Milano, Feltrinelli, 1981, pp. 37-38.

pratico/poietica con un'inversione epistemologica dal teorico al pratico (ovvero si è creata una frattura tra queste due dimensioni) che ha instaurato una diversa fenomenologia rispetto al passato³⁸.

Si pongono, quindi, questioni centrali che investono non solo il piano epistemologico, ma anche quello etico e della responsabilità umana. Questioni che diventano laceranti se si riflette, sulle connotazioni che, oggi, assume il rapporto tra sviluppo ed etica.

Domande inquietanti scaturiscono dall'ingegneria genetica, dalla prospettiva dell'intelligenza artificiale, dal nucleare. Rispetto a tali questioni diventa impossibile separare la cultura dalla morale, le scelte teoriche dalle conseguenze pratiche, la ragione dai sentimenti.

Per Jonas la nuova forma dell'agire umano esige, «una nuova etica della responsabilità –, una responsabilità ampia che arrivi fin dove arrivano le nostre capacità – essa esige anche, in nome di quella stessa responsabilità, un nuovo genere di umiltà –, un'umiltà che, a differenza di quella precedente, non è dovuta alla limitatezza, ma all'ampiezza eccessiva delle nostre capacità, cioè alla preminenza della nostra capacità di agire su quella di prevedere, valutare e giudicare. Di fronte alle possibilità quasi escatologiche degli attuali processi della tecnica, il fatto di non conoscerne le conseguenze ultime diventa una ragione per stabilirne dei limiti –, ciò che è secondo solo a possedere la saggezza»³⁹.

L'etica della responsabilità, secondo la prospettiva di Jonas, potrebbe configurarsi come antidoto, come concezione alternativa da opporre alla *ragione calcolante* delle tecnologie, imperante nella società globalizzata.

In questo caso la postmodernità, o società globale, non si presenterebbe con un volto definitivo, quello imposto in modo irreversibile dai meccanismi-apparati techno-economici, ma co-

³⁸ H. Jonas, *Dalla fede antica all'uomo tecnologico*, Bologna, Il Mulino, 1991, pp. 98-99.

³⁹ Idem, pp. 60-61.

me età aperta ad alternative diverse. E di ciò si farebbe carico, in particolare, la Pedagogia impegnandosi in un compito di ulteriorità rispetto al presente storico, legato sempre di più ad un'immagine mitica della globalizzazione.

2. IDENTITÀ, UNIVERSALITÀ, CITTADINANZA NELL'ERA DELLA GLOBALIZZAZIONE.

2.1 - *Relativismo, universalismo e relazionismo* - Partendo dalle dinamiche e dai cambiamenti strutturali di natura economica, analizzati precedentemente, focalizzerò, ora, l'attenzione su alcuni concetti, che investono il versante culturale ed interculturale del processo di globalizzazione; concetti che ad una prima analisi appaiono fortemente in crisi rispetto al passato, come quello di identità e di cittadinanza.

Non c'è dubbio che gli attuali processi immigratori, disarticolando i tradizionali quadri di riferimento, fondate su logiche etnocentriche e occidentalentriche, stanno mettendo a dura prova la «sensatezza» dell'organizzazione dello stato nazione (la sua rappresentazione, incardinata sul principio di una stretta correlazione tra stato/popolo/territorio, che ha generato un nesso inossidabile tra cittadinanza e appartenenza ad una nazione.

Come sottolineano G. Giaccardi e M. Magatti, «il problema è che lo Stato nazionale si trova oggi a dover operare in un contesto nel quale ha perso quella posizione monopolistica in termini di potere legittimo [...]. Quote rilevanti di potere vengono concesse o conquistate da attori-privati o istituzionali, sub o sovranazionali – che hanno ben poco a che fare con l'idea di istituzione che si è affermata negli ultimi due secoli»⁴⁰. E più avanti gli stessi autori mettono in rilievo che «aumentano gli ambiti nei quali gli Stati devono rinunciare ad agire come

⁴⁰ C. Giaccardi e M. Magatti, cit., p. 160.

entità autonome, dotate di piena libertà di azione. Per potere essere efficaci e potere continuare ad esistere essi devono accettare l'esistenza di attori che non sono sottoposti alla loro autorità e ripensare la loro azione in una cornice di cooperazione, interazione, negoziazione»⁴¹.

Partendo da questi assunti, qualcuno prospetta l'idea che ci troviamo di fronte alla crisi del concetto di «fine dei territori» e, quindi, alla messa in discussione dello stesso concetto di *demos*. Nel senso che se lo stato nazionale non è più configurato l'unico e esclusivo luogo della sovranità, perché emergono altri attori politici ed economici sullo scenario internazionale, lo stesso concetto di popolo nazionale può essere messo in discussione, anche se, come chiosano Bocchi e Ceruti, «non è ancora emerso alcun meccanismo regolatore degli squilibri del mercato e dei conflitti tra gli agenti economici, funzione che nel mondo moderno tutti gli stati nazionali si sono trovati a svolgere in modo sempre più preciso, quasi indipendentemente dalle loro ideologie ufficiali e dai mutevoli orientamenti delle loro classi dirigenti»⁴².

La stessa crisi, rispetto all'obiettivo originario che era quello di formare identità culturali omogenee all'interno dello Stato/nazione, sta investendo sia la Pedagogia, sia la stessa scuola. La prima, soprattutto nell'Europa dell'800, facendosi carico della produzione e della trasmissione di storie certamente arbitrarie sulla costituzione della nazione, ha efficacemente contribuito, attraverso l'attivazione di un racconto tanto rassicurante quanto ripetitivo e monolitico (quello della superiorità delle nazioni occidentali), ad una formazione ideologizzata della coscienza nazionale. E la seconda, la scuola italiana, nella sua realizzazione istituzionale, ha avuto, fin dalla metà dell'ottocento, una funzione esclusiva di socializzazione ai valori etici e culturali della società, al fine di creare l'*ethos* del «cittadino nazionale». A tal fine, il curriculum scolastico (attraverso, in primo luogo, i programmi scolastici) ha avuto storicamente la

funzione centrale di contribuire ai processi di omologazione integratrice dei cittadini, dando un ruolo marginale ad esperienze cognitive lontane dal punto di vista spaziale e così «Shakespeare era più lontano di Dante, e Puskin più lontano di Shakespeare, così come il Mahabharata era più lontano di Omero. E, naturalmente, la storia italiana era più nota della storia francese, questa più nota della storia dei Balcani, questa più nota di quella asiatica e così via»⁴³. In particolare nella costruzione del curriculum/cittadino nazionale, alla lingua italiana è stata posta un'attenzione particolare, preferendola ai dialetti locali, che sono stati emarginati a scuola, fin dalla nascita della nazione italiana, privilegiando, quindi, come ha messo in rilievo T. De Mauro, «la produzione a scapito della ricezione e comprensione, l'espressività verbale a scapito di ogni altra forma di espressione e manipolazione ordinatrice di esperienza, la scrittura rispetto all'oralità, uno stile unico rispetto alla pluralità di stili»⁴⁴.

Per lungo tempo è prevalsa, quindi, l'idea (in particolare tra gli stati europei) di una perfetta sovrapposizione tra il concetto di nazionalità e, quello, appunto di cittadinanza, intendendo, questa, almeno in termini giuridici, come la condizione della persona fisica alla quale l'ordinamento giuridico di uno Stato riconosce la pienezza dei diritti civili e politici.

Ora i processi collegati alla globalizzazione, con la mondializzazione dell'economia, la crisi del welfare state, il fenomeno dell'immigrazione, caratterizzato da molteplici cause (guerre, sfruttamento economico, povertà strutturali, ma, anche, desiderio di conoscere nuovi mondi) stanno mettendo in discussione, appunto, l'idea inossidabile tra «natività» e cittadinanza.

Sottolinea G. Agamben che, «se gli emigranti del Sud del mondo rappresentano nell'ordinamento dello Stato/nazione un elemento così inquietante, è innanzitutto perché, spezzando la

⁴¹ Ibidem.

⁴² M. Bocchi/Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, cit., p. 40.

⁴³ Idem, p. 38

⁴⁴ Cfr. T. De Mauro, *Il plurilinguismo nella società e nella scuola italiana* in L. Renzi e M. Cortellazzo (a cura di), *La lingua italiana oggi: un problema scolastico e sociale*, Bologna, Il Mulino, 1977, p. 114.

continuità tra uomo e cittadino, tra natività e nazionalità, essi mettono in crisi la funzione originaria della sovranità moderna»⁴⁵.

Lo straniero, il *barbaro*, che sta irrompendo nella nostra vita, evocatore, anche a livello inconscio, di immagini/percezioni negative per la possibile perdita delle nostre convinzioni, o valori regolativi, che riteniamo le «mappe» sicure della nostra sopravvivenza; colui che minaccia i nostri luoghi, i nostri linguaggi, i nostri punti di riferimento, che ci *ruba* il lavoro, sta mettendo in crisi, appunto, l'idea tradizionale secondo la quale ogni nazione sia portatrice di un'identità storico/culturale all'interno di un luogo ben delimitato (il confine/fortezza), riconoscendo i diritti di cittadinanza solo agli abitanti di quel luogo.

Non sono pochi coloro che, come Habermas, rifiutando una visione di cittadinanza, come appartenenza politico/statuale e, quindi, una nozione di cittadino che troverebbe la sua identità in somiglianze etnico/culturale, sottolineano che occorre spezzare la connessione tra *ethos* e *demos* e andare alla ricerca di una cittadinanza, fondata su una prassi di cittadini, cioè su una relazione da cittadino a cittadino, che si radica sul fatto di riconoscere a ciascuno un posto nella comunità⁴⁶. L'anima culturale e soggettiva dell'appartenenza, in quest'ottica, non verrebbe eliminata, ma integrata e incarnata all'interno in un progetto politico comune, fondato su un modello di cittadinanza che, non più discrimine tra un dentro e un fuori della nazione, verrebbe inteso come «strumento» di comunanza di valori, la più ampia possibile, come scelta di relazione, di attenzione e reciproco riconoscimento e, in vista della costruzione di quell'idea dell'uomo planetario, cittadinanza intesa come processo slegato dalla appartenenza nazionale.

Si tratterebbe di una cittadinanza *negoziata*, come la defini-

⁴⁵ G. Agamben, *Homo sacer. Il potere sovrano e la nuda vita*. Torino, Einaudi, 1995, p. 145.

⁴⁶ J. Habermas, *Cittadinanza politica ed identità nazionale. Riflessioni sul futuro dell'Europa*, in J. Habermas, *Morale, diritto, politica*, Torino, Einaudi, 1992, p. 121.

sce P. Donati⁴⁷, in quanto si propone di trovare possibilità di concreta realizzazione proprio all'interno dei rapporti e delle dinamiche che si creano nella vita quotidiana, con la consapevolezza di dover gestire l'incontro problematico tra le differenze culturali, che proprio perché rappresentano le sfaccettate figure dell'umanità non possono essere più disconosciute né presentate tutte come semplicemente compatibili e, in quanto tali, facilmente gestibili.

In questo senso il negoziare non si traduce in una tattica della convivenza o in una formula tesa a conciliare interessi diversi, ma è un mettere alla prova la plasticità delle diverse identità mantenendo i segni di riconoscimento.

La cittadinanza *negoziata* diventerebbe, quindi, il presupposto iniziale, per andare verso una «cittadinanza condivisa»⁴⁸, intesa, questa, non come adesione acritica alla tradizione fattuale e consolidata di una nazione, ma come tentativo intersoggettivo di produrre nuovi valori condivisi da parte di soggetti che tendono a farsi comunità, lavorando insieme nella rilettura reciproca dei significati dell'esperienza comunicata/raccontata anche in termini, per così dire, immaginativi.

In questo caso la mediazione/negoziazione si configurerebbe come un valore dal momento che insegna a ricercare una zona di frontiera neutra, oltre ogni distinzione etnica, valorizzando la cultura umana nelle sue espressioni verbali.

Non prevale secondo questa impostazione, quindi, né pretesa universalistica della propria cultura, né relativismo tollerante/indifferente all'altro, ma relazionismo⁴⁹ come capacità di

⁴⁷ P. Donati, *La cittadinanza societaria*, Bari, Laterza, 1993.

⁴⁸ Possiamo considerare questa teoria, come posizione intermedia tra la posizione individualista di chiara matrice liberale che ci consegna uno status di cittadino come soggetto politico, titolare di diritti privati e soggettivi e la posizione comunitaria che configura il cittadino come portatore di interessi prepolitici, in qualche modo protetti da uno Stato che ha primariamente il compito di tutelare il bene comune.

⁴⁹ Il riferimento è, in particolare, al relazionismo dialogico di M. Buber fondato su assiomi quali: «all'inizio è la relazione», «l'io diviene mediante il tu», cfr. N. Buber, *Il problema dell'uomo*, Patron, Bologna, 1972.

gestire le differenze e i conflitti che ne derivano, come processo che intende salvaguardare sia la struttura ontologica della persona, sia l'apertura ad altre identità in vista di una possibile costruzione di *identità sintetiche*.

Si tratta, quindi, di una prospettiva che tende a superare i principi del relativismo e dell'universalismo, che sono da molto tempo oggetto di valutazione critica: fonti di contraddizioni e di conflitti, come sottolinea C. Taylor⁵⁰.

Il primo, il relativismo culturale, prevalente nel mondo occidentale, servito inizialmente per fondare e diffondere atteggiamenti di tolleranza nei confronti del diverso, contribuendo al riconoscimento delle identità diverse, gradualmente è diventato un dispositivo ideologico per enfatizzare le differenze al punto di farle apparire irriducibili⁵¹.

Si sono così prodotte e giustificate, anche col suo contributo, nuove esaltazioni identitarie che hanno finito, spesso, per alimentare chiusura, ghettizzazioni, diffidenze reciproche. Forme etnocentriche che si possono, anche, configurare, secondo gli antropologi culturali, come vere *malattie culturali*⁵², che si ge-

⁵⁰ C. Taylor, *Le radici dell'io*, Milano, Feltrinelli, 1993.

⁵¹ Il relativismo culturale è un dato acquisito dall'antropologia e il suo significato fondamentale porta al rispetto di ogni cultura e all'assunzione del concetto di pluralità; questa però non deve tradursi in una ideologia e in una *weltanschauung*, pena la propria negazione. Infatti «per questa via si può giungere (e si giunge) ad una equiparazione acritica e indiscriminata di tutte le culture, con la contraddittoria conseguenza che, visto che l'una vale l'altra, tanto vale chiudersi nella propria, magari distruggendo tutte le altre, in una rinnovata e peggiorata forma di etnocentrismo, oppure con la conseguenza altrettanto contraddittoria che, visto che ogni cultura si misura dall'interno, e che noi siamo all'interno della nostra e non di quelle altrui, allora non c'è la possibilità di capire le culture altre». Cfr. Alberto B. Cirese, *Cultura egemonica e culture subalterne*, Palermo, Palumbo, 1973, p. 8.

⁵² L'etnocentrismo, secondo alcuni antropologi, è «una malattia culturale», in quanto «intacca la facoltà di giudizio e il comportamento verso le culture diverse dalla propria, e porta necessariamente al pregiudizio culturale e sociale. La cultura di appartenenza viene, infatti, assunta a termine di paragone, più o meno insindacabile, e a misura discriminante: è rozzo, barbaro, incivile ciò che viene fatto dagli altri». Cfr. B. Bernardi, *Uomo, cultura, società*, Milano, F. Angeli, 1975, p. 44.

nerano allorquando si «ideologizza» la diversità limitandosi a giustapporla senza confrontarsi con le questioni di senso, negando, quindi, l'essenza della vita in comune. Intendendo, quindi, alla fine il «diritto di differenza» come chiusura dentro i confini della propria etnicità, in nome di un determinismo culturale che oscura l'autenticità dei valori e blocca la comunicazione tra i gruppi.

Una prospettiva, questa, del relativismo, che, come sottolinea M. Marino, è stata/è strumentalizzata, anche, dall'occidente capitalista che «piegando ai propri interessi economici le prospettive della filosofia della differenza, si è orientata a mantenere e coltivare le diversità e le differenze con la scusa di mantenerle sacre, intoccabili, non scambiabili, che è l'alibi per non rinunciare al dominio ed al profitto che gli viene dalla globalizzazione dei mercati⁵³.

In questo caso la cultura dominante, attraverso la sua élite economica, avrebbe contribuito a marchiare la differenza a spese della somiglianza, fornendo chiavi di lettura semplificatrici, rischiando di assolutizzare le differenze e di imprigionare le identità in forme definitorie e stereotipate.

D'altronde la forma di universalismo che si è imposta ha assunto, spesso, forme esclusive di «cosmopolitismo omologante», che, fondato, di fatto, soltanto sulle «certezze dell'avere e del consumo» si è orientata verso il livellamento delle diversità, ricondotte a matrici comuni e a concetti generali (l'uomo, la cultura umana). È un universalismo senz'anima, che si fa anch'esso ideologico, nella misura in cui tende a lasciare l'individuo senza radici identitarie, privo di valori fondanti del passato e ridotto ad un ingranaggio di una macchina complessa ed anonima, che altro non è che il disegno della modernizzazione tecnocratica occidentale.

Si tratterebbe, quindi, di andare oltre, il tradizionale dilemma tra il principio di universalità (che spesso si è tradotto in una

⁵³ M. Marino (a cura di), *Per una Pedagogia dei diritti umani*, Roma, Anicia, 2003, p. 115 (il corsivo nella citazione è mio).

sorta di etnocentrismo mascherato da astratti valori umani) e il principio relativista, che nato per contrastare, giustamente, forme di gerarchizzazione delle culture e weltanschauung superiori è stato spesso utilizzato per separare e ghetizzare le stesse culture.

Un andare oltre, quindi, al fine di attivare un progetto di razionalizzazione e, dunque un progetto di universalizzazione «rispettoso della pluralità delle culture, vissute non nel senso dogmatico della loro diversità/incommensurabilità, che inevitabilmente condurrebbe tra secche di un relativismo insuperabile, bensì come pluralità relazionale»⁵⁴, che si ponga in relazione dialogica con ogni cultura «altra», ponendo attenzione sulle connessioni, interdipendenze e sui collegamenti trasversali, senza operare arbitrari riduzionismi all'interno della «comunità dei parlanti».

Da questo punto di vista il riferimento di base è, in particolare, ad Apel⁵⁵ e a Habermas, i quali, pur partendo da prospettive di lavoro diverse, (più trascendentalista il primo rispetto ad un'impostazione fenomenologica di Habermas), fanno un costante riferimento ad un modello di comunicazione relazionale, fondata su una dimensione discorsiva intersoggettiva e su una precisa intenzione di confronto dialogico tra i soggetti coinvolti.

Si tratta di un modello di comunicazione che può essere assunto in chiave interculturale, se è vero che ogni progetto educativo, di matrice interculturale, per essere definito emancipativo, in funzione democratica, deve necessariamente fondarsi su atti linguistici discorsivamente gestiti, che si incardinino su principi di uguaglianza, solidarietà e co/responsabilità tra i diversi attori/partecipanti al discorso. A patto che, sottolinea Habermas, si creino situazioni linguistiche ideali, postulando una comunità di parlanti senza operare arbitrari riduzionismi:

⁵⁴ Idem, p. 110.

⁵⁵ Cfr. K.O. Apel, *Etica della comunicazione*, Milano, Jaca Book, 1992, pp. 28-30.

1. - Tutti i partecipanti ad un discorso debbono avere uguale possibilità di utilizzare atti linguistici comunicativi in modo tale che in ogni stante si possono aprire discorsi, e continuarli mediante interventi e repliche, domande e risposte.

2. - Tutti i partecipanti al discorso debbono avere la stessa possibilità di avanzare interpretazioni, affermazioni, raccomandazioni, spiegazioni e giustificazioni e di problematizzare, motivare o confutare le loro istanze di valore, cosicché nessuna opinione precostituita rimanga alla lunga sottratta alla tematizzazione e alla critica.

3. - Sono ammessi al discorso solamente parlanti che in quanto persone agenti hanno le stesse chances di utilizzare atti linguistici rappresentativi, cioè di esprimere le loro disposizioni, sentimenti ed intenzioni. Infatti soltanto il reciproco accordo degli spazi d'espressione individuale e la complementare oscillazione di vicinanza e distanza nelle relazioni di azione offrono la garanzia che le persone agenti – anche in quanto partecipanti al discorso – siano veritieri di fronte a se stessi e rendano trasparente la loro natura interna.

4. - Sono ammessi al discorso solamente i parlanti che in quanto persone agenti hanno la stessa chance di utilizzare atti linguistici regolativi, cioè di comandare e opporsi, di permettere e vietare, di fare promosse e revocarle, di rendere conto e pretendere di averne⁵⁶.

L'atto linguistico, secondo questa prospettiva, quindi, non è solo espressione di razionalità formale, ma è anche atto comunicativo, eticamente validato dall'interazione dei soggetti disposti, in modo ugualitario, a discorrere e a sentire i discorsi degli altri. Una comunicazione intersoggettiva strutturata, anche, sul piano etico, in quanto esige che siano due (o più soggetti) a comunicare; soggetti determinati con il proprio sé, con la propria storia, con la propria singolarità. E in questo scambio dialogico, fondato su una grammatica colloquiale che non of-

⁵⁶ J. Habermas, *Agire comunicativo e logica delle scienze sociali*, Bologna, Il Mulino, 1967, pp. 337-338.

fusca le zone d'ombra, le resistenze, che si costruisce l'empatia (il sentirsi insieme), cioè quella disposizione emotiva ed etica che apre all'altro, in quanto lo rende presente e coinvolto.

2.2 - *Identità e narrazione* - L'idea di una cittadinanza inclusiva fondata sugli aspetti relazionali della comunicazione, di cui, come si è detto, Habermas, Apel e Buber sono i maggiori esponenti, ha determinato, da alcuni decenni, un ribaltamento radicale di prospettiva; un volgersi del pensiero in direzione non più dell'essere, dell'unità o dell'identità, ma della relazione, della pluralità e dell'alterità.

Questi approcci, in effetti, valorizzando la possibilità di descrivere non le identità toutcourt ma le persone, i processi, i costrutti che portano alla definizione di posizioni identitarie, hanno contribuito alla distruzione del mito cartesiano di un'identità soggettiva che dirige le nostre azioni.

Pluralità e differenza si configurano, quindi, come le nuove categorie emergenti costruendo la piattaforma del pensiero postmoderno e segnando la messa in crisi delle narrazioni totalizzanti fondate sul soggetto autonomo, autopoietico, autoreferenziale.

Una messa in crisi che ha riguardato i principi fondanti del concetto di identità, che ha perso la sua unicità, la sua visione sostanzialista e fissista, adottata da Platone in poi; identità, cioè, vista come qualcosa di stabile e permanente, una entità sempre uguale a se stessa, uniforme ed omogenea di fronte alla precarietà dell'esistenza. Un'identità che ha a che fare «come qualcosa che si sottrae al mutamento, che si salva dal tempo [...] come un 'ciò che rimane' al di là del fluire delle vicende e delle circostanze, degli atteggiamenti e degli avvenimenti, e questo rimanere non è visto come una categoria residuale, bensì come il nocciolo duro, il fondamento perenne e rassicurante della vita individuale»⁵⁷.

⁵⁷ F. Remotti, *Contro l'identità*, Bari, Laterza, 1997, p. 4.

Nel corso del tempo si è infranto, questo sogno di unità e si è verificata una trasformazione nel modo di pensare l'identità umana, che ne ha modificato la sua immagine: da entità statica e immutabile, è diventata traguardo mai raggiunto e definito. L'identità ha perso, cioè, la sua unilinearità, ha dissolto la sua unicità, diventando ambigua, provvisoria, fluida, intersoggettiva, nomade, multipla, «sia per rispondere alla molteplicità degli stimoli, a cui siamo sottoposti, sia per sfuggire al senso di frammentazione, di anonimato, di sradicamento che segna in modo particolare la condizione esistenziale contemporanea»⁵⁸. E si è trasformata, quindi, in un processo, una meta da accertare, una possibilità, un progetto da costruire, fondato su personali decisioni.

E se è un fatto di decisioni, di scelte, significa, sottolinea F. Remotti, che «la responsabilità della scelta e delle decisioni ricade interamente su chi è interessato alla ricerca (all'invenzione) dell'identità»⁵⁹.

In particolare la prospettiva antropologica e quella più matura della Pedagogia interculturale hanno messo in discussione quei concetti identitari, generatori di posizioni che tendono ad assolutizzare popoli e persone.

Già da un ventennio gli antropologi sostengono la non riducibilità delle culture a tratti originari presunti, ad un'identità «pura» che porterebbe alla formazione di identità diverse per basi etniche e culturali. Essi insistono, piuttosto, sulla possibilità di de-sostanzializzare concetti quali etnia, cultura, società, identità; ovvero di non utilizzare tali termini come aspetti a partire dai quali fondare essenze naturali, illusorie purezze della propria identità, con il rischio «di agganciare i soggetti ad un'identità astratta, e a rischio di stereotipi, quale sarebbe una cultura attribuita all'insieme di una popolazione senza tenere conto del fatto che i soggetti che compongono quella popolazione sono comunque nati e cresciuti all'interno i contesti ter-

⁵⁸ C. Giaccardi e M. Magatti, cit., p. 138.

⁵⁹ F. Remotti, cit. p. 6.

ritoriali diversi e che, oltretutto, tali contesti sono già, e da tempo, ibridati, cioè evidenziano fenomeni di adesione a importanti componenti di un modello unico di riferimento»⁶⁰.

Desostanzializzare il concetto di identità significa, quindi, che quando si opera sul versante dell'incontro interculturale, più che parlare di incontro tra culture diverse, bisognerebbe dare maggiore spazio agli individui «in carne ed ossa», con le loro aspettative, i loro progetti, le loro delusioni; individui portatori sì di originarie culture (che determinano un modo diverso di leggere e interpretare il mondo), ma, anche, di nuove esperienze culturali acquisite, nel paese ospitante, in ambito lavorativo, scolastico, nel tempo libero.

In questo senso appaiono ingenui, se non mistificanti, sottolinea la Callari Galli⁶¹, domande tipo: «Qual è la cultura dei kosovari, quale quella degli albanesi e quale quella dei curdi, dei maghrebini, degli iraniani, riuniti sui 'motoscafi della disperazione' da eventi diversi, da occasioni tutte drammatiche ma non certo preordinate? Quanti di essi condividono tradizioni avite o invece non sono già partecipi di una cultura interstiziale carica di contaminazioni e di meticciati? [...] Quale cultura per i molti individui che abitano i confini di tutti gli Stati nazionali del mondo? E quale cultura per i milioni di individui che dall'inizio del XX secolo hanno abbandonato i loro spazi in seguito all'emigrazione, alla deportazione, alla fuga da sistemi violenti e repressivi?»

Il problema che si pone, rispetto a queste forme di *nomadismo strutturale*, è dunque quello di «garantire percorsi di integrazione interculturale, conoscenza reciproca, costruzione di identità parziali, basandosi, in particolare, sui tratti comuni tra migranti e non, cioè quei tratti che li accomunano in quanto 'altro' rispetto alle diverse origini territoriali, etniche, religiose ecc., tratti che possono essere stati generati nel gioco dei cambiamenti innescati dai processi migratori o che sono a monte

⁶⁰ S. Tramma, *Educazione e modernità*, cit. p. 119-120.

⁶¹ M. Callari Galli, *Formare alla complessità*, cit., p. 84.

di questi, sia nei luoghi di provenienza, che in quelli di arrivo»⁶².

In questa inversione di prospettiva, che mette in primo piano le persone come costruttori di identità e non le culture, (perché in questo caso si correrebbe il pericolo di identificare l'altro in una rete di significati, in una serie di confronti gerarchici) è implicita l'idea di un impegno etico e di una responsabilità comune a non oggettualizzare gli esseri umani e a rimuovere strategie/pratiche di esclusione delle alterità⁶³.

L'idea di un'identità, quindi, incontaminata, è, dunque, frutto di immaginazione e invenzione, perché le identità, sottolineano i decostruzionisti⁶⁴, hanno una natura problematica e fluttuante che si scompone e si ricompone in aggregati nuovi per via di incontri inediti, travolgendo categorie e criteri considerati stabili e certi.

Potremo parlare, invece, di un'*identità modulare* come la

⁶² S. Tramma, cit., p. 119.

⁶³ Tra le strategie di neutralizzazione dell'Altro si può ricordare il «rifiuto della coevità», che come osservano Giaccardi e Magatti, cit., p. 155 «è più comune di quanto possa sembrare [...] Tale atteggiamento è particolarmente evidente rispetto ad alcune categorie di soggetti, come gli immigrati, che istintivamente collochiamo, per mentalità, atteggiamento ma anche stili di vita e modelli di consumo in un tempo altro rispetto al nostro, un tempo tendenzialmente arretrato. [...] Il rifiuto della coevità si configura, allora, come una forma di negazione del riconoscimento che, in mancanza della possibilità di utilizzare lo spazio, uno spazio che è sempre permeabile, come criterio di esclusione, si avvale della dimensione temporale in termini locativi: si nega ad altri la possibilità (e il diritto) di abitare lo stesso tempo».

⁶⁴ La decostruzione, termine introdotto dal filosofo francese J. Derrida, indica un atteggiamento critico nei confronti delle forme totalizzanti e assolutizzanti di ogni tradizione culturale. Di questa tendenza «decostruzionista» a considerare le identità e le culture non come prodotti finiti ma continuamente in costruzione, c'è una bibliografia sempre più imponente: sono autori che parlano di meticciamento, ibridazione, connessioni secolari tra le culture. Tra i più importanti il francese L. Amselle *Logiche meticce. Antropologia dell'identità in Africa e altrove*, Bollati Boringhieri, Torino, 1999). Nel panorama italiano U. Fabietti, *L'identità etnica*, Carocci, Roma, 1999) e F. Remotti (*Contro l'identità*, Laterza, Roma, 2001).

definisce Z. Bauman⁶⁵, che si struttura dinamicamente, attraverso un processo dialettico di negoziazione con un altro polo: quello dell'alterità. In questo senso ogni individuo diventerebbe il punto di intersezioni di molteplici reti, perché ha dentro di sé tutte le alterità del mondo e deve solo scegliere come connetterle e farle «coevolvere»⁶⁶.

Un individuo, quindi, con un'identità *multipla*, un ego attore che per specificare meglio e rivedere continuamente la propria autobiografia ha bisogno della presenza di un «tu», a cui necessariamente si deve richiamare, ma a cui spesso si oppone.

Dunque l'identità e l'alterità sono concetti complementari, perché si implicano reciprocamente, si confliggono ma si richiamano. Si può parlare, perciò, di una dialettica duale che è impossibile annullare, sottolinea F. Remotti. «Ogni società ha da fare i conti con l'alterità; ogni società avverte entro di sé – in modo segreto e problematico – una sorta di ferite, di apertura, di 'breccia'. Se anche fa di tutto per avvolgersi nella propria identità, rimane incancellabile il sospetto, al fondo persino la certezza che la propria forma di umanità (la propria identità) non è la sola⁶⁷.»

Dall'incontro/scontro con l'altro, il soggetto acquisisce, infatti, sì autocoscienza di una sua identità, come idem da affermare ed, eventualmente, da difendere da un alter, ma entro, comunque, una dialettica di scambio e non di cieche chiusure o di ripiegamenti ottusi.

In questo senso la relazione identità/alterità non è indifferenza valoriale o rinuncia ad un giudizio, né «neutralizzazione ipso facto dell'alterità»⁶⁸ ma è complessa ricerca di percorsi/valori comuni nella prospettiva di una dimensione planetaria della cultura, valorizzando, nello stesso tempo, il livello ontologico assieme a quello ontico.

⁶⁵ Cfr. Bauman, *La solitudine del cittadino globale*, Milano, Feltrinelli, 2000, p. 160.

⁶⁶ Cfr. M. Callari Galli, M. Ceruti, T. Pievani, *Pensare la diversità Per un'educazione alla complessità umana*, Roma, Meltemi, 1998, cit., p. 24.

⁶⁷ F. Remotti, cit. p. 61.

⁶⁸ Levinas, *Il tempo e l'altro*, Genova, Il Melangolo, 1997, p. 55.

Si tratta di una relazione che è stata, comunque, funzionalmente sempre presente nella storia dell'umanità, in quanto «le culture e le società hanno mantenuto tra loro rapporti assai più stretti di quanto non si pensi [...] e, per quanto istintivamente etnocentrici, gli esseri umani hanno da sempre sperimentato – anche se in certe epoche più – in altre meno – il dialogo e lo scambio»⁶⁹.

Un incontro tra identità e alterità ha bisogno, comunque, per realizzarsi dell'entrata in gioco di una terza dimensione: quella dialogica. Levinas, Deleuze, ma anche Derrida, Arendt, Husserl, ponendosi in modo dialettico con un'identità aperta, hanno sottolineato l'inevitabilità della «mediazione dialogica», come partecipazione attiva e ascolto degli altri, come ricerca di un discorso condiviso che implica una sorta di patto comunicativo tra i diversi soggetti interlocutori; un patto che si tramuta discorsivamente, spesso, in qualcosa di «altro», rispetto al loro incontro: il *tertium datur* che diventa, quindi, l'esito dell'embricamento dei diversi discorsi, proiettando gli interlocutori al di fuori del loro incontro.

Si tratta di un dialogo che, in quanto interculturale, si configura come coinvolgente sul piano cognitivo (spingendo i diversi interlocutori, ascoltando gli altri, ad ascoltare se stessi), sul piano affettivo (un dialogo che si connota per una vicinanza empatica tra l'io e gli altri), sul piano etico (un dialogo che si propone, tra l'altro, la ricerca di discorsi moralmente *giusti* e condivisi). E ancora si tratta di un dialogo che può produrre conflitti e contraddizioni, resistenze, chiusure, e che va, quindi, costantemente ripensato e controllato,

⁶⁹ U. Fabietti, *L'identità etnica*, Roma, Carocci, 1998, p. 22. Osserva l'autore: «Il cittadino americano medio si sveglia in un letto costruito secondo un modello che ebbe origine nel vicino Oriente ma che venne poi modificato nel Nord Europa prima di essere importato in America. Egli scosta le lenzuola e le coperte che possono essere di cotone, pianta originaria del vicino Oriente; o di lana di pecora, animale originariamente addomesticato nel vicino Oriente, o di seta, il cui uso fu scoperto in Cina. Tutti questi materiali sono stati filati e tessuti secondo procedimenti inventati nel vicino Oriente...». Idem, p. 22.

garantendo però, sempre, un livello di comprensione verso se stessi e gli altri.

Questo del comprendere/comprendersi diventa quindi, in prospettiva interculturale, un principio pedagogico fondamentale che dà autenticità ad un vero dialogo; un principio che richiede, secondo P. Ricoeur, l'uso di un dispositivo affettivo/relazionale particolare, rintracciato dallo stesso autore nella intelligenza narrativa, definita anche «intelligenza ermeneutica» in quanto, rendendo intellegibili le esperienze narrate, svolge compiti anche di natura cognitiva e interpretativa⁷⁰.

Come emerge dai suoi lavori, P. Ricoeur⁷¹ distingue due livelli di identità: una identità colta nel suo momento ontologico, *l'identità idem* (l'identità sostanziale, come permanenza del se medesimo) e *l'identità ipse*, che si caratterizza per la sua apertura e per la sua dialogicità, grazie alla funzione di mediazione della narrazione: ossia il soggetto ad *identità aperta* si fa (diventa), si trasforma solo nella narrazione, in quel dialogo particolare con il proprio e con gli altri vissuti.

Ne risulta, quest'ultima, un'identità *mobile e cangiante* perché mobile e cangiante è il nostro vissuto narrativo che dà consistenza all'identità: ossia, come sottolinea J. Bruner, ad un sé forte e decisore «tradizionale» (il sé sostanziale e metafisico) si sostituisce un sé debole e instabile, capace da un lato di connettere, come facoltà logica, le storie/esperienze di ognuno di noi (e, quindi, di tenere insieme il *sé narrativo*) e dall'altro lato capace di operare forme di «riflessività» su queste storie e quindi di «volgersi al passato e di modificare il presente alla luce di questo passato o anche di modificare il passato alla luce del presente. Né il passato né il presente rimangono dunque immutabili di fronte a questa riflessività»⁷² e, quindi, né l'iden-

tà presente né quella del passato possono essere considerate come strutture stabili e immutabili.

Dunque l'immagine dell'identità è costituita, secondo questi autori, da una identità narrata e il sé dell'individuo è un sé narratore, che si dà solo nella narrazione, «in quel processo (secondario) di ri-comprensione (e di ri-lettura, di ri-organizzazione) che il soggetto assume rispetto a se stesso, e lo assume proprio attraverso il travaglio dell'interpretazione»⁷³, diversamente, se una esperienza vissuta improvvisamente cessasse di essere sul piano temporale collegata a una certa riconoscibile narrazione, il soggetto si ridurrebbe a «puro» vissuto e perderebbe riflessività e direzione⁷⁴.

⁷⁰ P. Ricoeur, *Tempo e racconto*, vol. 1, Milano, Jaka Book, 1991.

⁷¹ Ricordiamo di questo autore, oltre al già citato *Tempo e racconto*, anche *La metafora viva*, Milano, Jaka Book, 1981, *Dal testo all'azione*, Milano, Jaka Book, 1989, *Sé come un altro*, Milano, Jaka Book, 1993.

⁷² J. Bruner, *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992, p. 208.

⁷³ F. Cambi, *L'autobiografia come metodo formativo*, Bari, Laterza, 2006, p. 86.

⁷⁴ *Ibidem*.

3.1 - *La cittadinanza planetaria nella prospettiva della Pedagogia interculturale.* - E la Pedagogia come risponde a concetti come identità, alterità, cittadinanza che, come si è detto precedentemente, riletti da altre discipline umane (l'Antropologia culturale, ma anche la sociologia e la filosofia politica) da angolazioni e prospettive specifiche, hanno messo in crisi il tradizionale monismo metafisico e il corrispettivo logocentrismo, contribuendo, in particolare, ad accantonare sul piano della speculazione teorica, i caratteri etnocentrici di questi concetti e, sottolineandone, invece, quelli del dialogo, della comunicazione, della scoperta e della ricerca dell'alterità?

Non c'è dubbio che questi contributi hanno aperto alla Pedagogia consistenti spazi di intervento per dare maggiore concretezza sul piano progettuale a questa *rivoluzione* concettuale.

È stata, in particolare, la Pedagogia interculturale, tramite un lavoro di ricerca e di attività formativa, a mettere in atto un'opera di decostruzione/ricostruzione di questi concetti, finalizzata alla produzione di modelli di riconoscimento reciproco tra soggetti/gruppi culturalmente diversi.

Partendo da questa impostazione la Pedagogia interculturale si può considerare lo strumento per eccellenza, il supporto di mediazione e di comunicazione fra culture, stili cognitivi, capacità intellettuali differenti. Non, quindi, un dispositivo per dare una semplice risposta compensativa a favore di quei soggetti in possesso di cultura diversa ma un progetto globale come risposta a bisogni umani universali (l'interazione, lo

scambio, il dialogo) perché scaturenti dalla stessa matrice, da una costante (anche se a volte nascosta) struttura della natura umana, garantendo nello stesso tempo il rispetto per ogni identità culturale, come diritto del singolo e del suo gruppo di esprimersi secondo modalità proprie. Questo perché l'individuo per svilupparsi con coerenza nella sua identità personale, ha bisogno di essere nello stesso tempo «vertebrato» (la qual cosa equivale alle radici, alle appartenenze territoriali, etniche, linguistiche e culturali) e capace di superamento di quanto è stato definito «l'incestuosità etnica» (il ripiegamento nella sua identità etnoculturale⁷⁵). La Pedagogia interculturale, facendo proprio questo assunto di fondo, lavora, quindi, affinché gli individui e i gruppi, pur continuando a servirsi dei propri strumenti culturali, siano in grado di utilizzarli per stabilire delle interazioni dinamiche più allargate ed allargabili⁷⁶, fatte di scambi e di prestiti in prospettiva metaculturale.

Il discorso interculturale, quindi, non si riduce ad un sorta di retorica esperienziale o di istituzionalizzazione dello scambio culturale, ma si vuole affermare come rapporto transizionale che si traduce per ogni soggetto nella volontà di uscire da sé per entrare nell'altro, provando a capire le idee regolative dell'altro, per poi successivamente rientrarvi arricchito da questa esperienza. In questo senso il tema della cittadinanza globale si presta come momento di validazione di questa prospettiva transizionale.

La cittadinanza planetaria è tema obbligato affrontare non solo perché ci consente di capire le non poche aporie dei problemi dell'integrazione, ma perché investe in un unico insieme concettuale altre questioni: quello dell'identità, quello dei diritti, dell'appartenenza e del riconoscimento reciproco, della

⁷⁵ F. Rizzi, *Educazione e società interculturale*, Brescia, La Scuola, 1992, p. 7.

⁷⁶ Così le definisce M. Manno, mutuando da J. Dewey, per caratterizzare il passaggio dall'etnos all'ethos (dove – sottolinea il Manno – l'ethos è lo stesso passaggio), dall'educazione antropologica all'educazione pedagogica. Cfr. M. Manno, *Dalla pedagogia interculturale a Maria Montessori*, in «Nuove ipotesi», 1991, anno VI, n. 2-3.

giustizia sociale, del conflitto (e della gestione del conflitto), della convivenza democratica (e dell'educazione alla convivenza democratica). Temi che fanno parte di ogni approccio interculturale e, dunque, pedagogicamente centrali.

La riflessione sul cittadino del mondo appare pedagogicamente e didatticamente rilevante, da un punto di vista interculturale, a patto, comunque, che non vengano richiamati modelli di riferimento tradizionali, ancorati a logiche di appartenenza territoriale e culturale, perché in questo caso *educare alla cittadinanza* si tradurrebbe nella realizzazione di obiettivi di formazione a valori/comportamenti/etiche prestabiliti dalla comunità di appartenenza, disconoscendo (o peggio escludendo) altre realtà eterogenee. Diversamente si può parlare di cittadinanza planetaria e di «educazione alla cittadinanza planetaria», in prospettiva interculturale, se si fa riferimento ad un modello fondato sulla responsabilità comune, sullo scambio di valori il più ampio possibile, sul diritto alla parola garantito a tutti, al di là della comunità di appartenenza.

La presa di parola diventa, anzi, la prima operazione essenziale e irrinunciabile per poter parlare di cittadinanza allargata, possedendo, questa, una capacità catartica non indifferente (ne era consapevole già Socrate) e una potenziale tendenza ad allargare l'orizzonte universale del soggetto parlante (ne era consapevole Don Milani quando sottolineava che soltanto la padronanza della parola poteva consentire la comprensione reciproca, attraverso un linguaggio condiviso).

Infatti la presa di parola, che si traduce in una storia di vita narrata ad altri, e, quindi, in una testimonianza autoreferenziale della stessa esistenza, può diventare un modo per validare questo processo di confronto tra alterità. La presa di parola per tutti, purché si tratti «di una parola manifestata, di un voler dire e di un voler fare»⁷⁷, può diventare, quindi, orizzonte di senso di una pedagogia che intende essere emancipativa e che

⁷⁷ M. Santerini, *Educare alla cittadinanza. La Pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Roma Carocci, 2001, p. 209.

guarda alla *cittadinanza planetaria* non come diritto giuridico (non è d'altronde, questo, il suo campo di riflessione) ma come percorso autoformativo e trasformativo.

È una cittadinanza, questa, che spostando il focus del discorso su un'idea di progetto educativo fondato sull'inclusione e sullo scambio comunicativo, sull'oltrepassamento, almeno sul piano ideale, dei confini che separano una comunità dall'altra, si può definire, certamente come cittadinanza cosmopolita. È un'utopia, è un'astrazione, quest'idea di cittadinanza cosmopolita? Forse. Ma non risiede nel DNA di una Pedagogia utopica, che guarda alla dimensione interculturale, anticipare eventi, *progettare ulteriorità*, proiettandosi in un altrove secondo il principio dell'Utopia, se pure trascritto nel registro della possibilità?

D'altronde se è vero che il progetto di una *cittadinanza mondiale* si presenta sotto molti aspetti connesso con il fenomeno della globalizzazione, condizionato a sua volta da ipoteche economiche, l'idea cosmopolitica di cittadinanza trova, comunque, primariamente le sue radici e la sua legittimità nel pensiero antico con il riferimento al concetto di stranieri in patria. Gli stoici resero famosa l'immagine di *kosmopolites* o cittadino del mondo argomentando che ognuno di noi vive in due diverse comunità: la comunità locale alla quale si appartiene e la comunità che aspira ad allargarsi a tutta l'umanità. Lo stesso universalismo cristiano ha poi diffuso la coscienza di un'appartenenza all'umanità e di una fraternità oltre le frontiere di lingua, tradizioni, costumi. È il pensiero illuministico, in epoca moderna, ha riaffermato il pensiero cosmopolitico in nome dell'uguaglianza di tutti i cittadini⁷⁸. Sono idee culturali del passato che, pur provenienti da condizioni storico/culturali differenti, affermano comunemente la legittimità del concetto/modello di cittadinanza cosmopolita, facendola scaturire da medesimi principi morali, sociali e politici; principi quale quello di dialogo, di differenza, di pluralismo, di uguaglianza, di

⁷⁸ Idem, p. 205.

solidarietà, che, oggi, vengono ripresi come fonte primaria etico/politica per costruire un progetto di cittadinanza allargata, pluralistico nei suoi intenti, in quanto si tratta di salvaguardare sia le ragioni dell'universalismo, sia del particolarismo.

Se riconosciamo questi principi etico/politici sottostanti a questo concetto di cittadinanza del mondo, sottolinea la stessa Nussbaum, «ci si dovrebbe comportare sempre in modo da rispettare la dignità della ragione e della scelta morale di ogni essere umano, senza dare impronta al luogo in cui si è nati, al genere o alla classe sociale a cui si appartiene. Questa è una concezione morale più che politica, la quale vincola e regola il vivere politico»⁷⁹.

È questa della Nussbaum una accezione di cosmopolitismo, che, al di là di discorsi retorici sui diritti umani, considera l'intera specie umana come una comunità globale, fondata su un *ethos* democratico *in interiore homine* e nella società. Un cosmopolitismo, per così dire, «umanista», dove nessun essere umano può essere vissuto come straniero e che, nello stesso tempo, resiste a quelle forme retoriche di umanesimo universalizzante, la cui solidarietà per gli altri si è tradotta, spesso, nell'imporre l'*ethos* occidentale ritenuto superiore.

Per diventare cittadini del mondo non è necessario, secondo questa prospettiva, abbandonare completamente i legami particolari, che sono spesso fonte di arricchimento, ma si presuppone un'identità di cittadinanza globale facendo riferimento ad una pluralità di identità e ad una molteplicità di appartenenze.

È un'idea di cittadinanza globale che per realizzarsi presuppone, quindi, «una *deterritorializzazione* dei diritti della persona, attraverso il superamento dell'ancoraggio ad un territorio specifico, ossia di uno degli elementi fondamentali che costituiscono il vecchio concetto di cittadinanza»⁸⁰, rompendo con l'idea di una comunità nazionale.

⁷⁹ M. C. Nussbaum, *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Roma, Carocci, 1999, p. 75.

⁸⁰ L. Zanfrini, *Sociologia della convivenza interetnica*, Roma-Bari, Laterza, 2008, pp. 50-51.

La prospettiva affermatasi nel passato, fondata, nella sua sacralità, su un'idea di aderenza al territorio, su un'idea di radicamento nel territorio, sulla ricerca di norme e leggi *adatte* a quel territorio, viene, oggi, messa in discussione con l'affermarsi del concetto di deterritorializzazione. Un processo, questo, che, secondo Clifford, è legato, in primo luogo, alle forme di *nomadismo mentale* alla società postmoderna, determinate dalla molteplicità degli incontri reali o virtuali, dai continui passaggi di informazioni, di conoscenze, di valori, da un luogo ad un altro.⁸¹

Una cittadinanza transnazionale che, secondo H. K. Bhabba, «edificata in modo poliforme sta diventando una categoria emergente dell'organizzazione umana [...] una sorta di paradosso territoriale che si sovrappone, spesso, con grande conflittualità alla fragilità degli stati nazionali»⁸².

La prospettiva della cittadinanza «cosmopolita» apre certamente alla Pedagogia consistenti spazi di intervento progettuale orientato in direzione della costituzione di una cultura/cittadinanza condivisa e di un comune processo di universalizzazione. Un progetto educativo che, nella sua operatività, dovrà far leva su una sorta di pratica di significazione culturale, che Bhabba ritrova in una sorta di *diritto alla narrazione*, che ha la capacità, costituendo una comunità interpretante, di costruire «mondi possibili», anche, sul piano dell'immaginazione.

Dello stesso avviso è la Nussbaum sottolineando che per diventare cittadini del mondo non è sufficiente accumulare conoscenze ma bisogna coltivare quella capacità di immaginare in maniera simpatetica, che è il con-sentire con altri, ovvero la tendenza a condividere i comportamenti, le sensazioni, le idee di un'altra persona.

Proprio l'arte di narrare può essere il dispositivo più efficace per determinare processi di immaginazione simpatetica, in

quanto insegna/educa a considerare una persona come una fonte in cui si raccolgono speranze, timori, amori e rabbia, tutti sentimenti che lui stesso ha provato, rendendo evidente anche i limiti, le resistenze e le paure che ognuno ha di noi nell'accedere alla conoscenza degli altri⁸³.

In questo senso, aggiunge la Santerini, «occorre educare ad una *immaginazione geografica*, orientata al futuro per rispondere alla domanda: a quale spazio appartengo? o meglio: sono un cittadino del mondo, della nazione o del mio territorio? Dopo le geografie *imperiali* che hanno condotto a guardare, con uno sguardo panottico, ai paesi in via di sviluppo dal punto di vista delle nazioni colonizzatrici, e 'le geografie della ricostruzione' in cui ambiente vengono considerati interdipendenti [...] si afferma oggi la necessità di una geografia del cittadino globale, che fornisca la mappa della sua realtà»⁸⁴.

32. - *Narrazione e cittadinanza planetaria*. - L'approccio narrativo, mettendo a confronto molte voci, può diventare, quindi, un luogo pedagogicamente significativo, dove possono prendere forma e maturare le radici del pensiero e dell'educazione interculturale, in quanto può aprire nuovi orizzonti culturali a ciascuno dei narranti, *costringendoli* (in particolare i narratori autoctoni) a contatto con la disarmante umanità della storia e dei volti degli stranieri, ad andare oltre l'arroccamento delle storie locali, caratterizzate inevitabilmente da pregiudizi e da chiusure, per accettare/condividere le storie «altre» e, in ultima analisi, per fare dialogare tra loro mondi diversi, in direzione di una cittadinanza comune, che sarebbero incommensurabili e difficilmente confrontabili all'interno di un approccio logico-razionale.

Nello stesso tempo l'incontro e l'apertura alle storie dell'Altro, di cui riusciamo, spesso, a cogliere il valore umano perché ci riconosciamo in analoghi problemi esistenziali che si

⁸¹ J. Clifford., Marcus G. (a cura di), *Scrivere le culture*, Roma, Meltemi, 1997.

⁸² Homi K. Bhabba, *Nazione e narrazione*, Roma, Meltemi, 1997, p. 11.

⁸³ M. Nussbaum, cit., p. 103-105.

⁸⁴ M. Santerini, cit., p. 212.

rivelano comuni (il lavoro, l'amore, il gioco, il dolore), pur facendo uso di linguaggi e codici differenti, possono diventare pedagogicamente importanti, perché in grado di attivare processi di arricchimento, ricostruzione, trasformazione (conseguendo una nuova forma) della propria identità e dell'altrui identità (spesso ferita, offesa e dispersa).

Quindi la narrazione non può essere identificata solo come veicolo di sentimenti/emozioni, ma come efficace strumento cognitivo/relazionale, innescando, attraverso il gioco narrativo tra i diversi attori, processi di formazione/trasformazione di valori nella complessa dialettica tra identità e diversità.

Infatti il racconto, se ascoltato in modo attivo, se accettato senza pregiudizi di natura ideologica e culturale, se contrassegnato da una volontà di scoperta e non di egemonia, può essere suscitatore di connessioni possibili e innescare (se vengono condivisi i presupposti di natura interculturale) tra i diversi partecipanti processi di formazione/trasformazione, consentendo ai soggetti narranti non solo di rivelare ulteriori punti di vista, rispetto alla propria storia vissuta, ma di ridefinire nuove forme di integrazione della propria identità.

Chi siamo noi, si chiede I. Calvino⁸⁵, «chi è ciascuno di noi se non una combinatoria d'esperienza, di informazioni, di letture, d'immaginazioni? Ogni vita è un'enciclopedia, una biblioteca, un inventario di oggetti, un campionario di stili, dove tutto può essere continuamente rimescolato e riordinato in tutti i modi possibili», grazie alle storie che raccontiamo e che ci raccontano altri.

L'intersoggettività, secondo questa prospettiva culturale, si fa elemento prioritario in quanto proprio intorno alla narrazione persone diverse si incontrano (condividendo una comune umanità), ed essa diviene pre-testo per una comunicazione ulteriore e per un accostamento profondo al nucleo dei vissuti, anche nascosto e inespresso, di cui ciascuno è portatore. Un rapporto intersoggettivo, tale che, grazie alla «mediazione narrativa»,

⁸⁵ I. Calvino, *Lezioni americane*, Milano, Garzanti, 1988, p. 120.

ciascun soggetto della relazione non tende ad *oggettivare l'altro*, negandone la peculiarità di soggetto, attraverso forme di condizionamento strumentale e l'imposizione dei propri schemi di riferimento improntati alla manipolazione; rischi che si possono correre allorché si fa riferimento ad approcci non narrativi.

Pre-testo, in ultima analisi, la narrazione, come *pólemos*, «luogo pubblico» in cui si confrontano le opinioni differenti, invitando i soggetti a riflettere ulteriormente (assieme agli altri) sui plurimi sensi e sulle plurime spiegazioni che hanno caratterizzato/caratterizzano la propria esistenza.

Una lettura del proprio vissuto e degli altri vissuti che si muove, narrativamente, secondo una prospettiva fenomenologica, in uno spazio/mondo fatto di esperienze vissute in modo analogo; un mondo comune che, secondo Husserl, diventa l'orizzonte di comunicazione interpersonale, entro cui riconoscere e comprendere le esperienze vissute dagli altri individui.⁸⁶

E in questo *mondo comune*, in parte esperito e in parte da esperire, in cui «le mie esperienze, i risultati delle mie esperienze entrano in connessione con l'altrui vita di esperienze»⁸⁷, la narrazione, configurata come quella forma umana più ade-

⁸⁶ Come, infatti, sottolinea la prospettiva husserliana, lo spazio/mondo di/in cui ognuno di noi fa esperienza non è un mondo soltanto per «l'uomo singolo ma anche per la comunità umana, e ciò attraverso l'accomunamento di ciò che è semplicemente percepibile. [...] Ognuno «sa» di vivere nell'orizzonte degli altri uomini e di potere entrare con essi in una connessione possibile. [...] Di fronte alla singolarità normale, si produce la concordanza intersoggettiva della validità, e perciò un'unità intersoggettiva nella molteplicità della validità e di ciò che in essa è valido. Tutto ciò avviene in modo tale che, nella coscienza di ognuno e nella coscienza più adulta della comunità, il mondo che perviene a una stabile validità e che in questa validità rimane continuamente, è sempre un unico e medesimo mondo, un mondo in parte già esperito e in parte ancora aperto, in quanto orizzonte di esperienze possibili, il mondo in quanto orizzonte universale, comune a tutti gli uomini». Cfr. E. Husserl, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, Milano, il Saggiatore, 1961, p. 190-191.

⁸⁷ Idem, p. 190.

guata per comunicare i significati più profondi dello «spazio vissuto», può diventare il terreno privilegiato (e comune) non solo per scoprire lo «straniero» che abita dentro di noi, in quella parte di «noi» che, qualche volta, non conosciamo, ma anche per uscire *da noi* per scoprire, attraverso lo straniero, anzi, grazie allo straniero, ulteriori e comuni significati, consentendo a tutti, in ultima analisi, di ridurre ogni distanza culturale e ogni forma di esclusione.

A patto, però, di compiere l'innovativa scelta di pensare oltre le tradizionali narrazioni prodotte dalle soggettività originarie e monologiche dell'occidente, che hanno dato spazio solo alle storie al cui centro c'è stato il soggetto razionale, per rivolgersi a quei momenti processuali che si producono negli interstizi delle differenze culturali⁸⁸.

Di fronte ad un nuovo scenario interconnesso, come quello della globalizzazione, entra, quindi, in crisi l'idea, fortemente sedimentata, che l'occidente possa e debba parlare/raccontare a nome degli altri, imponendo la propria visione culturale del mondo. Al monologo dell'occidente, fatto di storie ripetute, di copioni spesso stereotipati, subentra, quindi, la necessità di una dialogicità, di una polifonia in grado di restituire voci a chi è stato rappresentato secondo la narrazione storica occidentale⁸⁹.

Si tratta, comunque, di una dialogicità narrativa dove l'elemento conflittuale è spesso presente.

Non c'è dubbio, infatti, che la costruzione del «cittadino del mondo» si realizzi operativamente, anche, attraverso la capacità di gestire i conflitti tra persone che raccontano (si raccontano) storie diverse, sia in ambito sociale che educativo.

La prospettiva interculturale assume il punto di vista che il

⁸⁸ Come sottolinea Bhabba da decenni gruppi umani sempre più in aumento «avvertono il bisogno di non restare in silenzio, a non avere voce, in nome della musica di Wagner o della memoria proustiana, della ragione di Voltaire o della teleologia hegeliana». Cfr. H.K. Bhabba, *Nazione e narrazione*, cit., p. 10.

⁸⁹ In particolare è l'area che si situa tra l'etnografia e la storiografia che converge nei «postcolonial studies» a sottolineare il diritto di ogni popolo che è stato colonizzato a raccontare la propria esperienza storica in prima persona. Cfr. A. Dal Lago e R. de Biasi (a cura di), *Un certo sguardo*, cit., p. 32.

conflitto è inevitabile: può essere negato, occultato, esportato, ma c'è. Non si tratta, quindi, di realizzare semplicemente un *paradigma equilibrio* tra i vari gruppi culturali, evitando la fase del *paradigma conflitto*, ma di risolvere in positivo il conflitto, in modo flessibile, cioè tollerante, attraverso punti di contatto, analogie, convergenze tra le culture, quasi a fondare una universalità dell'umano, luogo immaginario di validazione di tutte le culture»⁹⁰.

Si può dire, quindi, che il paradigma conflitto diventa pedagogicamente necessario (e, quindi, non lo possiamo occultare) al fine di preparare il terreno (e le menti) al metodo e ai valori dell'interculturalità.

In questo senso è preferibile accogliere la prospettiva pedagogica avanzata da Galichet⁹¹, che invita gli educatori a lavorare sul conflitto, perché è il luogo più denso di significato per la sua stridente problematicità, perché è da questa situazione iniziale difficile, complessa e scomoda (in quanto si sommano negativamente pregiudizi, stereotipi, forme di resistenza di ostilità, anche reciproche) che si possono avviare forme di vera comprensione, sia dei propri che degli altri comportamenti/valori/problemi, consentendoci di uscire dalle cornici di cui siamo parte e di vedere le stesse cose da più punti di vista⁹².

Processi che dovrebbero portare, alla fine, a compiere esperienze di decentramento (una sorta di «fuoriuscita» dalle proprie certezze), di «decolonizzazione» del pensiero; in grado di

⁹⁰ Cfr. S. Di Carlo, *Ipotesi per una pedagogia interculturale*, in G. Tassinari, G. Ceccatelli Guerrieri, M. Giusti (a cura di), *Scuola e società multiculturale. Elementi di analisi multidisciplinare*, Firenze, La Nuova Italia, 1992, p. 191.

⁹¹ Galichet, *L'éducation à citoyenneté*, Paris, Anthropos, 1998.

⁹² M. Sclavi, partendo dal presupposto che il conflitto non può essere inibito, «controllato», o rimosso e che le «differenze culturali», pur essendo fonti di arricchimento di unicità, singolarità e irripetibilità, possono creare situazioni «iniziali» di disagio e di «imbarazzo», ritiene che occorra produrre in ambito educativo, forme di «drammatizzazione» del conflitto, legandole ad uno stile di comunicazione, osservazione, intervento e valutazione di tipo «umoristico»; capace, questo, di trasformare le situazioni di spiazzamento e di «disagio» in opportunità di crescita comune. Cfr. M. Sclavi, *A una spanna da terra*, Milano, Feltrinelli, 1989.

saper guardare oltre il singolo punto di vista (colonizzato/colonizzatore, autoctono/straniero, cittadino/immigrato) per riuscire a cogliere e comprendere i diversi punti di vista e le interconnessioni, imparando, quindi, ad assumere le divergenze, nel modo di conoscere e nel modo di sentire, come occasioni per sperimentare approcci alternativi ai nostri abituali. Imparando, anche, «che l'accettazione del cambiamento dei nostri punti di vista, delle nostre emozioni, dei nostri modi di rapportarci può aprire un mondo inedito di rappresentazioni di noi stessi e degli altri per le nuove, diverse attribuzioni di significato che elaboriamo»⁹³, e porre, anche, le premesse per andare oltre, per affermare «scelte esistenziali in grado di ampliare l'orizzonte delle possibilità e del significato per il nostro esistere – conoscendo/sentendo – con gli altri»⁹⁴.

3.3 - *L'Educazione del cittadino del mondo*. - Di fronte al tema della cittadinanza del mondo, che si lega, ancora oggi, ad un'immagine utopica, più che ad una realistica prospettiva politico/giuridica (in quanto non si intravede all'orizzonte una chiara e manifesta progettualità tra i diversi soggetti/organismi istituzionali del mondo, in direzione di questo obiettivo) come si pone il problema sul versante educativo?

Non c'è dubbio, infatti, che l'essere cittadino del mondo non è un tema che fa parte dell'agenda politica internazionale, ma lo è di una Pedagogia solidale, inclusiva, il cui telos si fonda su bisogni universali. Si tratta da questo punto di vista, infatti, di un orientamento valoriale di fondo, di un ideale regolativo, «ammantato» di una consistenza «utopica» che lo rende attraente, in prospettiva interculturalità, proprio per questi tratti, perché evidenzia l'essenzialità pedagogica, svincolata da ogni «necessità» politica.

⁹³ Cfr. M. Contini, *Per una pedagogia delle emozioni*, Firenze, La Nuova Italia, 1992, p. 200.

⁹⁴ Idem, p. 201.

Una Pedagogia, cioè, che si fa carico (sostenuta da altri contributi disciplinari) di un impegno deontologico complesso; vale a dire, voler costruire il profilo del cittadino del mondo cercando di dare consistenza logica e metodologica a questo orientamento valoriale di fondo.

Su quali basi e fondamenti educativi si dovrà costruire questa figura di cittadino mondiale? Credo, operando almeno su tre ispirazioni di fondo. La prima prospettando, attraverso la mediazione didattica, una strategia di fuoriuscita da una visione etnocentrica ed eurocentrica della cosiddetta cultura superiore.

Per l'istituzione scolastica accettare questo assunto pedagogico significa, in primo luogo, attivare una profonda riflessione/revisione particolarmente nel campo delle conoscenze, che richiederà, in primo luogo una revisione dei «saperi scolastici» che faccia leva, in particolare, su una rappresentazione meno etnocentrica delle diverse realtà descritte, su un approccio storico che ridimensioni l'aspetto eurocentrico aprendosi alla storia mondiale; su un adeguato spazio allo studio e all'approfondimento dei diritti umani, su un'analisi critica dei pregiudizi e degli stereotipi della cultura «occidentale» nei confronti delle diverse etnie⁹⁵.

Questa costruzione del «cittadino mondiale» ha bisogno (e qui andiamo alla seconda ispirazione) di una Pedagogia che si faccia carico, attraverso la mediazione educativa, anche di un impegno morale, che necessita, secondo E. Morin, di un progetto educativo orientato sul versante della coscienza ecologica, antropologica, dialogica, che ha come finalità «un nuovo sentimento di appartenenza: un'aspirazione – sostanzialmente affettiva, emotiva e al tempo stesso razionale ed economica – a

⁹⁵ Una revisione che dovrà riguardare in primo luogo il libro di testo, adoperato, spesso come mezzo di conformazione e di indottrinamento, nonché come «congegno» nelle mani dell'ideologia politica dominante: l'occidente. Ciò spiega l'impostazione etnocentrica, monoculturale, stereotipata, che, per lungo tempo, ha caratterizzato i testi scolastici. Per quanto riguarda l'immagine stereotipata degli altri popoli, attraverso i testi scolastici, cfr. in particolare l'indagine condotta da R. Marini, ancora attuale, in *Scuola e Città*, XLIII, n. 10, 1992, pp. 431-440 su una rilevante quantità di sussidiari.

cooperare con la natura di cui siamo parte entro una medesima comunità in evoluzione»⁹⁶.

Un progetto che trova la sua radice/legittimità nell'«etica planetaria», fondata sulla ricerca del bene comune, che a differenza del passato si vuole estendere, anche, alla natura. Un'etica che vuole porre in discussione, in primo luogo, il modello antropocentrico dominante nell'età moderna, il cui postulato di fondo era basato sulla immobilità/stabilità della condizione umana e sulla prossimità spazio/temporale tra fini e conseguenze dell'agire umano. Al contrario un'etica planetaria, in prospettiva della formazione della *comunità patria*⁹⁷, è rivolta, anche al tempo futuro, cioè, alle conseguenze delle azioni umane sull'ambiente futuro (configurato nelle sue diverse manifestazioni) e sulle generazioni successive⁹⁸.

Infine (il riferimento è alla terza ispirazione di fondo) credo che l'idea di una «cittadinanza allargata» debba trovare una risposta anche sul versante di una teoria dell'educazione, che reagisca al pericolo di tentazioni settorialistiche, mitizzazioni tecnologiche, chiusure didattiche ed epistemologiche, al fine di recuperare il senso unitario del proprio riflettere ed agire educativo.

Si è già detto che il «diritto alla parola» per tutti, inteso secondo la prospettiva di Habermas, costituisca la prima operazione per avvicinarsi alla finalità del «cittadino del mondo».

La scuola, in primo luogo, può e deve avere questo compito di garantire a tutti (autoctoni/immigrati, occidentali/orientali) il diritto alla parola; il che poi significa consentire ad ogni soggetto di essere libero di identificarsi, attraverso la parola, con la propria storia specifica e contestualmente di essere libero di ascoltare altre storie, per costruire assieme, se si vuole, altre storie.

E ciò richiede la necessità di dare un impianto narrativo al percorso educativo. Questo significa concepire l'educazione non solo come tempo e luogo delle spiegazioni, della trasmissione del conoscere, ma anche di ascolto reciproco tra soggetti

⁹⁶ G. Bocchi, M. Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, cit., p. 169.

⁹⁷ E. Morin, *Terra patria*, Milano, Cortina, 1994.

⁹⁸ H. Jonas, *Dalla fede antica all'uomo tecnologico*, cit. p. 41.

narranti, come luogo di comunicazione di esperienze significative, di memorie e storie di altri, anche di altri radicalmente differenti da noi.

Mi sembra che il modello educativo che si richiama ai principi dell'Educazione democratica possa, ancora oggi, rispondere meglio a questa richiesta della scuola multi/interculturale di voler garantire a tutti il diritto di parola, contro ogni forma di chiusura culturale e di condizionamento.

Educazione democratica che si incarna su un'idea di progetto non di parte ma di tutti, aperta tutti e a tutte le idee, le fedi, le ideologie; che si innerva sul principio del dialogo, che opera attraverso la comunicazione e si salda sull'etica del discorso come momento per costruire progetti comuni.

Un'idea di scuola del sentire e del con-sentire che, sostenuta da un modello pedagogico critico che guarda in direzione di processi emancipativi delle persone, si oppone ad un'altra idea: la scuola configurata come *amministrazione*, che ha certamente una sua legittimità, data dal fatto che deve affrontare pragmaticamente le molte emergenze quotidiane, ma non si può certamente configurare come un paradigma esaustivo, in grado di gestire i complessi eventi educativi

Educazione del cittadino del mondo ed Educazione democratica credo che si saldino abbastanza bene tra loro condividendo un medesimo presupposto iniziale e cioè la valorizzazione della scuola, come istituzione primaria nel farsi promotrice di democrazia, allenando i soggetti ad una mentalità capace di dialogare con gli altri e di collaborare a fini comuni liberamente scelti e concependo la democrazia, non solo come uno dei sistemi di organizzazione politica degli uomini ma, seguendo Dewey⁹⁹, anche come modello partecipativo, dialogico,

⁹⁹ Il riferimento è, in particolare, al J. Dewey di «*Democrazia ed educazione*» e de «*Il mio credo pedagogico*», in cui il filosofo/pedagogo statunitense fa riferimento nella prima opera alla democrazia come il modello più «pregnante» della esistenza umana e, nella seconda opera, alla scuola come palestra di «democrazia», in cui gli alunni, attraverso le attività didattiche, ne sperimentano la portata sociale e umana.

stipulativo e responsabile e come atteggiamento di disponibilità alla verifica e alla tolleranza, presupposto fondamentale per creare quella *forma mentis* critica, necessaria per un'educazione alla cittadinanza planetaria.

Naturalmente fare riferimento ai principi della tradizione dell'Educazione democratica, che trova il suo migliore referente nell'attivismo democratico, non è, oggi, una prospettiva scontata, semmai è un'ipotesi di lavoro, che comporta alla pedagogia e, di rimando, anche, alla scuola, di uscire da logiche emergenziali, legate a problemi contingenti, per assumere/ri-assumere una struttura identitaria rigorosamente progettuale, in grado di pensare in grande il futuro.

La prospettiva della cittadinanza globale, in quanto è orientata al futuro, richiama la necessità, appunto, di un tale modello pedagogico.

4.

LA MONDIALIZZAZIONE DEI SAPERI

4.1 - *Crisi della razionalità occidentale e prospettiva di una razionalità planetaria.* - Di fronte ad un nuovo scenario interconnesso, di cui abbiamo delineato le coordinate principali si pone all'attenzione un'altra questione culturale di natura planetaria: la mondializzazione/socializzazione dei saperi, legata alla «cittadinanza planetaria» da una medesima prospettiva di lavoro: cioè l'essere una questione a metà strada tra la dimensione progettuale e la dimensione utopica.

Una questione che viene ancora, oggi, in pieno sviluppo globale, considerata una questione «intimorente», in quanto presenta innumerevoli e complessi problemi (epistemologici e di riconsiderazione dei sistemi formativi, in primo luogo) e, nello stesso tempo, si manifesta come sfida in direzione di un nuovo modello di cultura profondamente diverso da quello occidentale, in grado di ristrutturare i fondamenti attuando una macrorottura culturale all'interno dell'occidente stesso.

Si tratta, infatti, di pensare alla costruzione di una conoscenza globale, solidale, che deve essere alimentata dai patrimoni di tutte le culture, in funzione di una formazione «rivolta a tutti gli uomini e a tutte le donne del pianeta, in qualunque condizione storica si trovino a vivere, mostrandosi in grado di entrare in comunicazione con tutte le forme e i contenuti prodotti dagli uni e dalle altre e di ricondurli nell'alveo della for-

mazione di specie: una formazione, cioè coinvolta nella piena e completa realizzazione di ciascuno e di tutti»¹⁰⁰.

In particolare si tratta di far riferimento a patrimoni altri, spesso sconosciuti a noi occidentali, costituiti non solo da modelli/prodotti culturali, da rappresentazioni del mondo, immagini, linguaggi, valori, ma anche da saperi personali e sociali, di micro e di macroculture, che chiedono in forme sempre più evidenti di essere riconosciute e non relegate in sterili localismi, al fine di misurarsi e rispondere alle sfide del villaggio globale, restituendo voce, quindi, a chi è stato rappresentato secondo la narrazione storica occidentale.

Anche se non si tratta di un confronto completamente nuovo, in quanto l'occidente da molti secoli, venendo a contatto con le culture altre, includendovi anche la sopraffazione e lo sfruttamento, ha «assimilato» molteplici aspetti di queste culture: dalle teorie economiche alla cucina, dalla musica alla vita spirituale¹⁰¹.

Una sfida intimorente, quindi, nella misura in cui la varietà di questi saperi «altri» non si esprime solo in termini quantitativi, ma anche attraverso saperi qualitativamente diversi rispetto alla razionalità occidentale.

Ciò porrà all'ordine del giorno la ricerca di una più avanzata razionalità, orientata verso una «razionalità globale»¹⁰².

I segni di questa nuova razionalità globale stanno emergendo, in primo luogo, attraverso un processo interno autocritico del paradigma della razionalità occidentale in quanto si è riconosciuto la sua forte connotazione di astrazione e di apriorismi assoluti. Un paradigma tanto puro da respingere altrove ciò

che non rientra nei suoi assunti; in primo luogo la dimensione affettiva/emotiva ritenuta momento di disturbo, di intralcio allo stesso sviluppo dei saperi razionali.

Sottolinea E. Morin che l'errore del pensiero che ha dominato la scienza positivista «non è certamente quello di essere un pensiero formalizzante e quantificatore, e non è nemmeno quello di mettere tra parentesi ciò che non è quantificabile e formalizzabile. Sta invece nel fatto che questo pensiero è arrivato a credere che ciò che non fosse quantificabile e formalizzabile non esistesse, o non fosse nient'altro che la schiuma del reale. Sogno delirante e sappiamo che niente è più folle del delirio della coerenza astratta»¹⁰³.

Emozioni e sentimenti nella nostra cultura sono stati generalmente, constata, a sua volta, M. Contini, contrapposti alla dimensione razionale ma, «mentre ai sentimenti è stato riconosciuto un minimo di 'dignità spirituale' le emozioni hanno subito da sempre una svalutazione, connessa alla condivisa stereotipia che interpreta il loro manifestarsi in termini di 'spinta incontrollata', come segno di fragilità e problematicità psicologiche»¹⁰⁴.

Questa sudditanza dell'emotivo rispetto al cognitivo si è manifestata chiaramente in ambito educativo; la dimensione sensitiva (emozioni e sentimenti), è stata relegata *altrove* rispetto ai luoghi di apprendimento, appannaggio assoluto, questi, dei processi cognitivi, da proteggere, eventualmente, da interferenze esterne.

Se analizziamo i curricoli di studi più accreditati nei sistemi formativi in occidente è abbastanza agevole trovare la conferma del modello di egemonia della conoscenza razionale, pur con le varianti dovute alle diverse temperie e contingenze storiche dei singoli stati. Si può osservare come lo spazio a forme esplorative di carattere emotivo e fantastico

¹⁰⁰ P. Orefice, *La formazione di specie*, Milano, Guerini, 2003, p. 13.

¹⁰¹ J. Breinbach, I. Zukrigl, *Danze delle culture. Identità culturale in un mondo globalizzato*, trad. it., Torino, Bollati Boringhieri, pp. 32-33.

¹⁰² Sulla crisi del pensiero occidentale e sull'esigenza di una «razionalità globale» che tenga conto degli apporti del pensiero e dei prodotti culturali di paesi non «occidentali» si è soffermato a lungo P. Orefice in «*I domini sconosciuti. Origine, natura e sviluppo dei saperi, dell'homo sapiens sapiens*», Roma, Carocci, 2001.

¹⁰³ E. Morin, *Le vie della complessità* in G. Bocchi e M. Ceruti (a cura di), *La sfida della complessità*, Milano, Feltrinelli, 1985, p. 57.

¹⁰⁴ P. Contini, *Per una Pedagogia delle emozioni*, Firenze, La Nuova, Italia, 1992, p. X.

si riduca progressivamente in rapporto ai gradi scolastici superiori.

In particolare, in ambito scolastico i saperi cosiddetti emozionali separati gerarchicamente dai *linguaggi altri* ben fondati sul piano scientifico, hanno trovato spazio soltanto nella prima stagione del percorso formativo del soggetto (la cosiddetta stagione dell'«immaturità») per poi essere abbandonati o trascurati, in seguito, con l'affermazione, nella seconda stagione formativa del soggetto, dei cosiddetti saperi formali, attraverso i quali il soggetto poteva maturare in modo completo.

Ora questo paradigma fondato sulla ragione assoluta è entrato in crisi grazie ad una molteplicità di studi. Ci riferiamo, in particolare, ai dati provenienti dalla ricerca psicopedagogica di natura cognitivista e costruttivista che hanno sottolineato che le emozioni sono modalità di conoscenza e i processi cognitivi sono influenzati, potenziati o inibiti da quelli emozionali in un intreccio che non si lascia districare.

Di stretto parallelismo tra sviluppo cognitivo e affettivo ha parlato J. Piaget che, in particolare, ha sottolineato la stretta correlazione tra affettività e cognizione: «in ogni condotta [...] le motivazioni e il dinamismo energetico dipendono dall'affettività, mentre le tecniche e l'adeguamento dei mezzi impiegati costituiscono l'aspetto cognitivo (sensomotorio o razionale). Non esiste quindi un'azione puramente intellettuale (nella soluzione di un problema matematico intervengono ad esempio sentimenti, molteplici interessi, valori, impressioni di armonia, ecc.) e neppure atti puramente affettivi (l'amore suppone sempre la comprensione), ma sempre e in ogni caso, sia nelle condotte relative agli oggetti sia in quelle relative alla persona, intervengono entrambi gli elementi, giacché uno suppone l'altro»¹⁰⁵. A J. Piaget possiamo accostare J. S. Bruner¹⁰⁶, per il quale non c'è antinomia tra la *mano destra* (cioè la razionalità,

la conoscenza, la scienza, le bellezze della geometria) e la *mano sinistra* (l'impulso, l'affettività, l'emotività, l'irrazionalità, l'individualità, l'arte, il sogno); semmai per quest'autore «la forza della conoscenza è [...] il riconoscimento di non aver tradotto interamente il soggettivo; la sua capacità critica è il saper tornare, sempre, alle suggestioni, ed ai suggerimenti, della mano sinistra».

Ne deriva che nel nostro cervello è impossibile isolare il cognitivo dall'immaginario, dal pulsionale e dall'emozionale, perché, come sottolinea E. Morin «l'emozione, la passione, il piacere, il desiderio, il dolore fanno parte del processo di conoscenza stesso, che le più sorprendenti creazioni dell'arte, della scienza, del pensiero sono potute emanare da questa macchina che comporta tanti antagonismi, possibilità di bloccaggi ed errori»¹⁰⁷.

Dall'altro lato questo bisogno di ricerca di una razionalità planetaria è frutto, anche, di sollecitazioni esterne, grazie all'emergere su scala planetaria, come si è detto, di saperi personali/sociali, appartenenti a microculture/macroculture, disseminati ai quattro angoli dei continenti, che oggi, *viaggiano* assieme alle merci in ogni posto del mondo, chiedendo di essere legittimati e riconosciuti. Si pensi al significato rilevante che hanno le culture del mondo arabo e del mondo asiatico, alimentate da saperi collettivi, che trovano la loro radice nell'islam, nel buddismo e in altri saperi religiosi.

Sono saperi che, fondati su altre logiche conoscitive, danno maggiore risalto al «campo del sentire e privilegiano il campo intuitivo rispetto a quello analitico: non a caso, infatti, i saperi di quelle culture sono sostenuti maggiormente da visioni del mondo a forte carica emozionale, che nei casi limite arrivano a forme di fondamentalismo esasperato, e alimentano più produzioni artistiche e artigianali che non produzioni scientifiche, nel senso occidentale del termine»¹⁰⁸.

¹⁰⁵ J. Piaget, *Lo sviluppo mentale del bambino*, Torino, Einaudi, 1967, p.41

¹⁰⁶ M. Manno, Prefazione a J. Bruner, *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, Roma, Armando, 1964, p. 19.

¹⁰⁷ E. Morin, *La conoscenza della conoscenza*, Milano, Feltrinelli, 1989, p. 111.

¹⁰⁸ P. Orefice, *La formazione di specie*, cit. p. 131.

La ricerca della razionalità planetaria mira dunque alla costruzione di una conoscenza solidale e diffusa che, muovendo dai patrimoni dei saperi di tutte le culture, poggi sull'integrazione dei domini conoscitivi del pensare e del sentire. Con ciò entrando in conflitto con quell'impostazione culturale che si è alimentata, fin dal Medioevo, sulla separatezza tra saperi razionali e saperi affettivi; una separatezza che ha trovato paradigmaticamente nella ragione cartesiana la codificazione vincente di una tale separazione.

La vera conoscenza nasce e si alimenta dalla netta distinzione tra *res cogitans* e *res extensa*: la realtà del pensare non ha niente a che fare con quella del nostro corpo, non pensante, fatto di materia estesa.

La conoscenza vera, quella razionale, è possibile nella misura in cui si libera da ogni pseudo evidenza attribuita ai dati dei sensi.

Si tratta, quindi, di una prospettiva riduzionistica, che distingue il contenuto oggettuale tra fatti primari (legati alla *res cogitans*) e fatti secondari (legati alla *res extensa*). La scienza che si occupa dei fatti primari, facendo ricorso alla ragione, configurata come entità neutrale, staccata e indipendente da questi fatti, diviene così la base di tutti gli altri.

Sorge, allora, uno dei grandi miti della conoscenza moderna: la demarcazione netta nella natura umana e nella ricerca scientifica non solo tra ciò che è primario e ciò che è secondario ma, anche, tra oggetto da conoscere e soggetto conoscente, tra soggetto conoscente e oggetto da conoscere, mettendo tra parentesi l'osservatore nel processo di conoscenza, soprattutto «le sue particolarità fisiche, biologiche ed esperienziali, la sua immaginazione, i suoi obiettivi, le sue convinzioni, le sue ossessioni, le sue credenze, i suoi miti»¹⁰⁹.

Sancendo, così, definitivamente un principio di estrema importanza (che oggi le scienze della conoscenza stanno tentando di recuperare): la produzione delle conoscenze viene staccata

dalle soggettività empiriche. Possiamo parlare, quindi, «di una epistemologia senza soggetto conoscente». Non a caso nel linguaggio corrente le parole conoscenza/conoscenze mantengono la connotazione del pensare che non ha niente a che vedere né col sentire né con il soggetto che lo produce.

Le conoscenze raggiungono, dunque, un maggior grado di coerenza razionale e acquisiscono una loro sacralità, intoccabilità, indiscutibilità dei loro assunti quanto più si allontanano dalle possibili contaminazioni di altri modi di leggere la realtà (letture legate al sentire) che disturbano, inquinano il carattere distaccato, neutro, oggettivo delle conoscenze razionali. Si rimane così prigionieri di un sistema conoscitivo che non lascia spazio all'ascolto di altre esperienze, di altre modalità di riflessione, di altre «grammatiche» (oltre a quella della ragione), che si chiamano corpo, sentimento, mito. Il risultato di questa dinamica di potere tra le discipline e nel loro rapporto con la società porta a considerare la razionalità delle conoscenze disciplinari come un valore a sé. Pertanto tutto quanto essa produce è legittimato: il razionale è vero e, quindi, è bene e giusto.

Osserva Antonio R. Damasio che l'errore di Cartesio è stato quello di non considerare i sentimenti come *guide interne* che ci «aiutano a comunicare agli altri significati che possono guidare anche loro. E i sentimenti non sono né inafferrabili né sfuggenti; contrariamente a quanto ritiene l'opinione scientifica tradizionale, essi sono altrettanto cognitivi quanto gli altri peretti»¹¹⁰.

Ora in questa opera di «liberazione» del potenziale conoscitivo che fa leva sulla valorizzazione di entrambe le dimensioni (la conoscenza del sentire e la conoscenza del pensare), in direzione della mondializzazione dei saperi la Pedagogia ha trovato un aiuto nell'affermarsi in occidente, nel corso del '900, di un modello epistemologico che ha messo radicalmente in discussione il paradigma cartesiano di scienze, configuratosi,

¹⁰⁹ G. Bocchi, M. Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, cit., p. 197-199.

¹¹⁰ A.R. Damasio, *L'errore di Cartesio. Emozioni, ragione e cervello umano*, Milano, Adelphi, 1995, p. 22.

come si è detto precedentemente, come sapere assoluto, oggettivo, fondato sulla separazione e sulla gerarchia tra aree scientifiche (le scienze umane e le scienze «fisiche»), tra conoscenze di natura analitica (appartenenti al mondo occidentale) e conoscenze intuitive (riguardanti, queste, il mondo orientale), «tra natura e storia, tra razionale e irrazionale, tra sapiens e demens, tra normale e patologico, tra problemi ‘veri’ e pseudo problemi, tra scienza e metafisica»¹¹¹.

Questo nuovo modello epistemologico, che si muove nella logica autocorrettiva dei suoi assunti, sta mettendo, in particolare, in crisi il «mito dell’onniscienza» (l’idea, cioè, di un sapere assoluto e autoreferenziale), aprendosi ad altre logiche scientifiche, testimoni di altri modelli di vita, di percezione del mondo, cariche di elementi emozionali, che privilegiano il pensiero intuitivo, rispetto a quello analitico e punti di vista differenti rispetto a quello dell’occidente¹¹². Se per noi «conoscere è vedere chiaro, è analizzare scientificamente, è separare e prendere le distanze, per altri, conoscere una cosa è coincidere con essa, è parteciparla; è gustarla, sperimentarla, farla propria. Per noi il sapere è ricercare le cause, il perché; per altri sapere una cosa è essere una cosa; è lasciarsi prendere dalla realtà con le sue zone di mistero e con i suoi miti immersi in una concezione ciclica del tempo che, ripetendo i ritmi della natura offre sensi di sicurezza»¹¹³.

Come sostiene Cives, non cade, comunque, l’istanza dell’ideale della *ragione scientifica*, ma essa «deve mettersi alla prova e per quanto possibile rafforzarsi nel confronto con l’irrazionale, l’immaginario, l’estetico, il non chiarito, la pluralità dei punti di vista, il pluriculturale e multicultural, la multifattorialità, la prospettiva probabilistica, il variarsi»¹¹⁴.

¹¹¹ G. Bocchi, M. Ceruti (a cura di), *La sfida della complessità*, cit., p. 27.

¹¹² P. Orefice, *I domini conoscitivi. Origine, natura e sviluppo dei saperi dell’*homo sapiens sapiens**, cit.

¹¹³ Rizzi, cit., p. 81.

¹¹⁴ G. Cives, *Complessità ed educazione democratica*, in F. Cambi et alii, *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, Firenze, La Nuova Italia, 1991, p. 30.

Ora il problema rilevante che si pone nella prospettiva di una cittadinanza mondiale di tutti i saperi non è solo quello di dare maggiore visibilità a questi «saperi caldi», allargando i curricoli disciplinari e offrendo maggiori spazi all’interno della gerarchia e organizzazione dei saperi, ma, anche, quello di “garantire” il loro significato autentico.

Insomma, come sottolinea P. Orefice, un tale allargamento di prospettiva va visto sul piano della qualità e non certo della mera quantità di saperi da portare nei curricoli dell’istruzione ai vari livelli di scolarizzazione. Non si tratta, quindi, di «moltiplicare i saperi dell’istruzione allargandoli fino alle conoscenze più distanti e meno significative»¹¹⁵; è questione piuttosto di fare emergere altre lenti interpretative, altre logiche conoscitive, al fine di produrre proficue e autentiche osmosi culturali.

Diversamente questa operazione di «liberazione del potenziale conoscitivo»¹¹⁶ si ridurrebbe ad una lettura «precostituita» degli altri saperi; ad un mistificatorio processo dialogico tra i saperi, in quanto fondato su una sola logica (quella occidentale), perdendo di vista la prospettiva finale e cioè che il processo di mondializzazione dei saperi, inteso come processo di arricchimento e di integrazione dinamica delle diverse conoscenze dovrà basarsi su un principio indiscutibile: la garanzia della difesa della dignità epistemologica di ogni sapere, prodotto in ogni angolo del continente.

Ciò non significa misconoscere la diversità di ogni esito/prodotto conoscitivo (frutto di intricati e complessi particolari processi storico/culturali) e, quindi, accettare logiche di appiattimento generale (che poi si tradurrebbero, inevitabilmente, nella supremazia della logica del più forte), ma si vuol dire che questo processo di planetarizzazione dei saperi ha un senso se questa apertura epistemologica si tradurrà nel cogliere effettivamente il punto di vista di coloro che hanno prodotto/generato quel sapere, restituendo, quindi, uno statuto di soggetto

¹¹⁵ P. Orefice, *La formazione di specie*, cit. p. 132.

¹¹⁶ Cfr. P. Orefice, *I domini conoscitivi*, cit.

a chi storicamente è stato configurato come semplice oggetto di descrizione.

Per fare ciò si potrebbe incominciare (e questo processo è iniziato da qualche tempo) ad inserire all'interno dell'impianto curriculare altre logiche fondative dei saperi non occidentali, altri punti di vista rispetto a fatti/eventi che finora sono stati visti/letti secondo una sola prospettiva: quella occidentale.

Per esempio un lavoro di revisione critica sta avvenendo da alcuni decenni nel campo storiografico. A partire dalla scuola di base dando importanza, attraverso i programmi scolastici, non solo alla storia dei dominanti ma anche a quella dei «vinti», facendo ricorso ad altri punti di vista e ad altre prospettive di lavoro e attingendo a fonti storiche plurali rispetto al passato, anche recente.

Prospettive di lavoro che privilegiano un approccio storiografico strutturalistico/annalistico, che, a differenza di quello evenemential (o *histoire bataille*), indirizzato prevalentemente alla ricerca storica di eventi politico/militari significativi (e recepito nel curriculum scolastico tradizionale), è basato sullo studio del tessuto sociale, della comunicazione collettiva, delle forme religiose, artistiche, dei rapporti tra gli individui/i gruppi sociali e le istituzioni, dei caratteri salienti che connotano anche i modelli della vita quotidiana e critico verso visioni ideologiche di storia narrativa, troppo spesso nazionalistiche¹¹⁷.

4.2 - *Curricolo transnazionale e ruolo della letteratura* - Ma come possono comunicare le «diverse» culture? Ed esiste davvero un nucleo essenziale di saperi e di comportamenti condivisibili dalla specie umana?

Queste domande intendono spostare il focus da un'idea curriculare, fondata sulle proprie «narrazioni nazionali», ad una dimensione trasversale dei saperi, capace di mettere al centro delle proprie narrazioni i modi in cui oggi nel mondo interagiscono locale e globale, città e nazioni, cultura ed economia,

natura e specie umana. Un curriculum transnazionale da costruire su un piano intersoggettivo, con il ricorso a processi di mediazione, di aggiustamenti reciproci e non sulla base di ipotesi predeterminate, legate solo alla cultura occidentale; capace, quindi, di mettere in relazione saperi assai eterogenei che solo fino a pochi decenni fa si trovavano isolati e frammentati e che oggi possono diventare tutti insieme patrimonio dei cittadini del mondo.

Per procedere in questa direzione, come sottolineano in tanti, bisogna iniziare ad attivare processi di decostruzione delle mentalità etno o sociocentriche che hanno caratterizzato le culture occidentali, assumendo una visione laica della cultura e della convivenza sociale, ponendo al centro non i principi di appartenenza, di luogo e di suolo, di tradizione (resa unica e vincolante), bensì quella del dialogo e della ragione come guida e comuni principi ispiratori.

Le relazioni intrattenute con le società non occidentali sono state mediate, spesso, da progetti di dominazione coloniale, accompagnati da un atteggiamento compiaciuto di superiorità culturale. Si è trattato di un modello separante tra una produzione culturale formalizzata e rigorosa, configurata come alta, riferibile al mondo occidentale e altre forme culturali disseminate in un tempo e in uno spazio altro, al quale ha corrisposto una situazione politico/economica, fondata su logiche colonialiste.

Sia la concezione romantica di un oriente misterioso totalmente altro, a cui si accompagnava, spesso, l'idea della natura incontaminata (seppure selvaggia, dell'esotismo, dell'avventura) da un lato, sia l'immagine ad essa speculare, dall'altro lato, di un oriente come regno dell'irrazionalità, della superstizione e dell'amoralità hanno avuto origine, quindi, dalla convinzione che i valori occidentali dovessero configurarsi come normativi per la moralità e per la cultura altrà.

Attraverso queste immagini «sono stati rafforzati molti stereotipi sull'oriente: il dispotismo o la corruzione dei regimi politici, la sessualità violenta degli arabi, il fascino della donna orientale. Un riflesso deformato e ambiguo fra il raccontare

¹¹⁷ Cfr. J. Le Goff (a cura di), *La Nuova Storia*, Milano, Mondadori, 1983.

l'altro ed una nuova immagine del sé che emerge nel racconto di quella diversità, esoticità, sensualità. L'ultimo atto narcisista di un occidentale predatore rimasto immutato nei viaggi di ieri e di oggi»¹¹⁸.

Ora i processi di decolonizzazione, con l'affermarsi nella storia mondiale di «nuovi» gruppi umani, stanno mettendo in forte discussione le forme di gerarchizzazione culturale, operate nel passato e ciò può essere occasione, quindi, per acquisire consapevolezza critica degli errori intellettuali e morali compiuti dagli occidentali.

Il primo errore è stato quello dello *sciovinismo descrittivo*, come lo definisce la Nussbaum¹¹⁹, che consiste nel rielaborare l'immagine dell'altro avvicinandola a quella che si ha di se stessi; si tratta, come riconosce la stessa autrice, di una forma di etnocentrismo mascherato. Lo «sciovinismo descrittivo» ha avuto il suo contrario nel *romanticismo descrittivo*¹²⁰, cioè nel ritenere un'altra cultura, descritta nei suoi tratti «museificanti», eccessivamente lontana ed estranea e di fatto incomparabile con la propria, giungendo ad ignorare fattori di somiglianza e a enfatizzare, invece, quegli elementi che appaiono più misteriosi e più inusuali.

Distorcendo, quindi, non soltanto la percezione dell'oriente», ma anche quella dell'occidente.

Infatti pensare ad un oriente come «terra di millenaria filosofia e di importanti vestigia del passato significa bloccare e fissarne un modello che potrà vivere nell'immaginario occidentale contemporaneo come rimpianto di civilizzazione perdute, come monito dell'impossibilità sottrarsi alla decadenza»¹²¹.

Questo atteggiamento, che spesso si concretizza nell'immaginare i luoghi non occidentali come paradisiaci, pieni di pace

e di innocenza, in contrasto con un occidente raffigurato come materialistico, oggi viene prospettato come fortemente in crisi.

Infatti di fronte ad uno scenario interconnesso e segnato dall'esplosione di mezzi di comunicazione e di trasporto è entrato in crisi quell'atteggiamento aristocratico nato dalla sovrapposizione di distanza e differenza su cui si è costruita l'esoticità, e far sì che oggi «l'esotico» sia sotto casa e il medesimo lo si possa incontrare agli antipodi»¹²².

Compiere questo esercizio di autocritica degli «errori» occidentali non implica, secondo la Nussbaum, accettare in modo «asettico» pratiche e credenze «altre» ma significa accettare un diverso modo di configurare le culture non occidentali, configurandole non come realtà monolitiche, immutabili, ma al contrario come realtà che nascono da processi complessi. In esse sono ravvisabili, infatti, culture nate da diaspore e ribellioni, da mutamenti avvenuti con l'andare del tempo, da acquisizione di nuovi comportamenti, spesso mutuati da altre tradizioni culturali.

In coerenza con questi nuovi presupposti, si chiede la Nussbaum, volendo studiare, per esempio, in un'ottica interculturale, gli attuali valori cinesi nella loro complessità, bisogna rifarsi alla tradizione culturale/religiosa confuciana, alla critica marxista di questa tradizione, oppure alle critiche delle femministe di oggi, che mettono in discussione la validità di entrambe le tradizioni¹²³? O, aggiungo, volendo conoscere la realtà culturale dei giovani che vivono in una delle tante capitali del mondo orientale, cosa dobbiamo cogliere di questa realtà: l'ostilità fondamentalista nei confronti del mondo occidentale, oppure il desiderio di confrontare le proprie identità culturali con quelle del mondo occidentale?

Ciò significa, sottolinea Callari Galli, che oggi è fortemente contestata quella visione chiusa della cultura che considera il

¹¹⁸ Homik K. Bhabba (a cura di) *Nazione e narrazione*, cit., p. 16.

¹¹⁹ M.C. Nussbaum, *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Roma, Carocci, 1999.

¹²⁰ Idem, p. 136.

¹²¹ H. K. Bhabba, cit., p. 17.

¹²²A. Dal Lago, R. De Biasi, *Un certo sguardo*, cit., p. 31.

¹²³ M. C. Nussbaum, *Coltivare l'umanità*, cit., p. 130.

radicamento e l'attaccamento alla comunità come processi ovvi e inevitabili¹²⁴; e ciò significa, anche, che nel voler conoscere una determinata realtà culturale bisogna andare al di là di un approccio interpretativo tendente a *museificare* queste realtà altre o diversamente a considerarle come panacea per rigenerare il proprio spirito inquinato dai valori dominanti nella cultura occidentale: il consumismo e il materialismo sfrenato, in primo luogo. Mi riferisco in particolare alle filosofie, al pensiero, ai testi sacri del buddismo, del taoismo, del confucianesimo, che da un lato vengono/sono stati considerati oggetto di studi eruditi, comunicabili solo ad una ristretta élite di intellettuali e, dall'altro lato, considerati, in funzione contestativa ai valori del capitalismo occidentale, ritenuto arido sul versante spirituale, come «tecnologie della comunicazione interiore», finalizzate ad una riconciliazione con il proprio sé; ma, comunque, mai considerati prodotti/pensieri vivi da comparare con quelli occidentali ai fini di una comprensione comune e di un insegnamento/apprendimento reciproco.

Questo modello fondato su un'idea di cultura come processo dinamico costituito da contaminazioni, meticciami, ibridismi che percorrono senza sosta l'intero pianeta è stato assunto trasversalmente (in occidente e in oriente), già da alcuni decenni, da molte pratiche letterarie che hanno avuto/hanno una funzione essenziale nel decostruire forme di mentalità chiuse contribuendo alla formazione di un pensiero critico *sovversivo*, rispetto al modo tradizionale di spiegare il mondo; una ricostruzione letteraria che nel passato, spesso, ha ubbidito a logiche colonialiste, basate su precise antinomie: civiltà/barbarie, cultura/natura, libertà/schiavitù, progresso/regresso, razionali-

¹²⁴ «Oggi invece di farsi irretire dalle considerazioni dolciastre in base alle quali le potenzialità affettive e i principi identitari scaturiscono automaticamente dalle esperienze sensoriali legate ai luoghi in cui si vive e dalle relazioni quotidiane degli incontri 'faccia a faccia', si comincia a considerare che l'esperienza apparentemente immediata e diretta della vita comunitaria in realtà è costituita da un ben più ampio apparato di relazioni sociali e spaziali». Cfr. M. Callari Galli, M. Ceruti, T. Pievani, *Pensare la diversità. Per un'educazione alla complessità*, cit., p. 202.

tà/emotività, che si possono riassumere nell'opposizione io occidentale/ gli altri oriente.

Oggi l'universo letterario può assumere il ruolo di luogo pedagogicamente centrale di mutua comprensione tra popoli distanti per alcuni tratti e modi di configurare la diversità e farne un momento transculturale per avvicinare individui/gruppi umani, a partire dalle reciproche differenze di carattere religioso, filosofico, artistico.

Mi riferisco, in particolare, alla cosiddetta *letteratura migrante* proveniente dai luoghi labili della diaspora, dell'esilio, del nomadismo o da esperienze identitarie composite, connotate da molteplici appartenenze culturali, che sono diventate testimonianze letterarie¹²⁵.

Si tratta di voci che, privilegiando la cosiddetta «cultura della mobilità», ci offrono una prospettiva di lavoro interessante per mettere in ulteriore crisi l'idea di un'identità culturale, come processo monolitico, incommensurabile e impermeabile a qualsiasi contatto¹²⁶.

Si tratta, comunque, come osserva E. Morin, ancora, di un «brodo» di cultura planetaria, che, in chiave interculturale, può essere un dispositivo importante per interrogarsi reciprocamente sui comuni significati esistenziali e sulla ricerca di «universali» da condividere per confrontarsi, partendo da schemi di pensiero diversi¹²⁷.

¹²⁵ Il riferimento è, in particolare, a F. Pessoa, letterato, nato a Lisbona, discendente per via paterna da *conversos* ebrei, visse buona parte della sua vita in Sudafrica. Fu inventore della cosiddetta «teoria degli eteronomi» creando tutta una serie di poeti «sostitutivi», che incarnano nelle poesie «identità» umane differenti. I dati biografici di F. Pessoa sono tratti da H. Bloom, *Il canone occidentale*, trad. it., Milano, Edizione CDE spa, 1994, p. 430-431.

¹²⁶ Cfr. in appendice N. Gordimer, *Un mondo di stranieri*, Milano, Feltrinelli, 1961, p. 212-216. Voce bianca della letteratura sudafricana questa scrittrice è rappresentante del dissenso nei confronti dell'apartheid, per affermare un modello di cultura «inclusiva».

¹²⁷ Percorso già iniziato secondo lo stesso E. Morin, da qualche decennio grazie alle pubblicazioni di romanzi giapponesi, latino/americani, africani in tutte le lingue europee e alle pubblicazioni di romanzi europei in Asia, in Oriente, in Africa e nelle Americhe. Cfr. di questo autore «*I sette saperi necessari all'educazione del futuro*», Milano, Raffaello Cortina Editore, 2001, p. 108.

5.1 - *Caratteri del lavoro postfordista e processi di formazione.* - Come si lavora nella società sempre più globalizzata? Che ruolo ha, in particolare, il cosiddetto *capitale invisibile* o *capitale umano*? E l'educazione/la formazione, all'interno di questo nuovo scenario socioeconomico, si deve configurare come semplice strumento per la gestione tecnica di questo capitale o utopisticamente è realistico pensare che debba continuare ad aver un primato etico-politico sui valori economici?

Abbiamo ristretto il campo a queste tre domande che si possono sintetizzare in una sola: A quali fini tendono o dovrebbero tendere i processi educativi e formativi nella società contemporanea egemonizzata da un'economia postfordista?

Non c'è dubbio che al modello meccanico di organizzazione fordista caratterizzato da un elevato grado di razionalità, prevedibilità e governabilità dei compiti e dei processi e dall'affermazione scientifica di una concezione efficientista e misurazionista del tempo di lavoro, è venuto sostituendosi, negli ultimi decenni un modello di organizzazione del lavoro, cosiddetto postfordista, descrivibile nei termini di un organismo ad alto livello di complessità, non più centrato sulla catena di montaggio, ma sull'allargamento delle mansioni e delle competenze, i cui tratti tecnico/produttivistici centrali sono basati sulla creatività, imprevedibilità e irripetibilità.

La soggettività precedentemente mortificata dal lavoro fordista viene, ora, posta al centro del modello postfordista del la-

voro. In particolare la flessibilità, la mobilità, le capacità cooperative, comunicative e relazionali risultano essenziali per svolgere un lavoro che, al di là delle sue diverse tipologie (dipendente, autonomo, a tempo indeterminato, precario, atipico, intellettuale ecc...), si caratterizza sempre più come lavoro cognitivo, comunicativo e relazionale. Il che ha come logica conseguenza una decisa rivalutazione dello spirito di iniziativa, della capacità di auto-organizzazione e dell'autonomia dei singoli soggetti/ lavoratori.

Si assiste, insomma, al passaggio dall'economia fordista, che fa leva sull'*homo oeconomicus*, all'economia postfordista, fondata sull'uomo flessibile¹²⁸, un nuovo soggetto dotato di qualità mutevoli, capace di adattarsi ai mutamenti di ritmo e di mansione.

Per l'uomo flessibile «non ci sono limiti al cambiamento e il cambiamento non è la ricerca di una configurazione più autentica, più vicina al proprio essere o al proprio progetto, ma è quasi un imperativo, una finalità in sé, un'azione che si auto-giustifica»¹²⁹.

Nei confronti di una società che cambia continuamente a livello planetario sembra che il soggetto possa riuscire ad appropriarsi del divenire (e non rischiare processi di esclusione) solo «rincorrendo» il cambiamento, cercando di capire i vari aspetti del mondo che cambia.

Ciò non toglie, tuttavia, che il modello di organizzazione postfordista sia, comunque e fundamentalmente, conforme agli interessi delle imprese, alla loro esigenza di rispondere il più

¹²⁸ Di soggetto «flessibile» come nuova figura che sta emergendo paradigmaticamente in tutti i campi della società e, in particolare, nel campo lavorativo ne parla R. Sennet nel saggio *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Milano, Feltrinelli, 1999, che mette in rilievo un topos centrale della società postfordista: quello della flessibilità «strutturale» del soggetto come difficoltà a costruire appartenenze e progettualità di lungo periodo.

¹²⁹ C. Giaccardi, M. Magatti, *La globalizzazione non è un destino*, cit., p. 140-141.

rapidamente possibile alle variazioni quantitative e qualitative del mercato.

Si tratta, quindi, di una valorizzazione della soggettività, del capitale umano da parte di questo modello economico, entro certi limiti, in quanto è essenziale e funzionale alla vita delle imprese, alla loro capacità di stare nel mercato e, soprattutto, alla realizzazione del profitto. Una soggettività che esprimendosi nel lavoro, attraverso la messa in atto delle capacità creative e ideative si identifica, alla fine, con le richieste del capitale, cioè, con gli imperativi e le logiche del mercato.

Tra sistema della forza lavoro e direzione d'impresa, si viene di stabilire, quindi, una continuità culturale, esistenziale, un comune sentire che non ammette fratture. Il che è possibile nella misura si ipotizza la piena identificazione (qualcuno parla di fedeltà) del lavoratore con l'azienda, assunta a comunità totalizzante.

Ci si troverebbe di fronte, insomma, ad un processo apparentemente contraddittorio nel quale, se, da un lato, il sistema di produzione postfordista richiede e sfrutta le risorse relazionali comunicative degli individui nell'ambito produttivo, riconoscendo che la risorsa maggiore dell'impresa, oggi, non risiede più nel rapporto capitale/lavoro ma nella capacità di creatività, ideazione, realizzazione dei soggetti, dall'altro lato, opera in modo da inaridire le stesse risorse nell'ambito sociale, reificando e mercificando le identità e i rapporti sociali. In questo caso si potrebbe affermare che siamo al cospetto di un tentativo, come sottolinea S. Tramma, di trasformare le risorse umane in risorse strumentali, nella misura in cui le prime verrebbero configurate e valutate come risorse prevedibili e pianificabili al fine di affermare valori produttivistici, dimensionare, se non annullare del tutto la particolarità delle risorse umane¹³⁰.

E ciò avviene nella direzione di un sempre maggiore restringimento dello spazio e del tempo destinati alla riflessione e alla comunicazione sociale e di una maggiore sollecitazione

¹³⁰ S. Tramma, *Educazione e modernità*, cit., p. 39.

delle capacità relazionali tra gli individui ai soli fini produttivistici.

Questa prospettiva mostrerebbe evidenti implicazioni educative, in quanto tenderebbe a concepire la formazione in funzione della riproduzione di ideologie, di comportamenti individuali e collettivi, di stili di vita coerenti con i valori su cui si va strutturando il nuovo ciclo di accumulazione capitalistica: una formazione ritagliata sui bisogni immediati dell'impresa e del mercato.

La stessa scuola, in particolare, avrebbe un ruolo «funzionale» non certo secondario, dal momento che verrebbe configurata come sottosistema del processo cognitivo, con lo scopo di costruire un individuo disponibile a mobilitare la propria conoscenza senza porsi domande di fondo sul senso del modello di produzione postfordista¹³¹. Sul senso, cioè, di una organizzazione del lavoro che se, da un lato, richiede ai soggetti produttori abilità/competenze trasversali, capacità cognitive, relazionali, cooperative e comunicative, aprendo loro maggiori spazi di autonomia, dall'altro lato, mette in azione forme di condizionamento, fondato sulla interiorizzazione dei valori culturali e assiologici dell'impresa, trovando il loro punto di appoggio ideologico ed operativo più sul cosiddetto capitale umano che sul capitale fisico.

L'enfaticizzazione del «capitale umano» va certamente (almeno come prospettiva di fondo) nella direzione di un soggetto libero, autonomo, capace di progettare, ma questa sua libertà non viene convogliata in direzione dello sviluppo onnilaterale dell'uomo, bensì è funzionale agli interessi della impresa, non sempre coincidenti con i bisogni del singolo individuo.

¹³¹ Una scuola che dovrebbe svolgere primariamente funzioni di riproduzione ideologica, perché, come sottolinea Luhman, in una società altamente complessa come quella attuale il sottosistema scolastico ha il dovere di produrre omogeneità e collaborazione al sistema produttivo, contribuendo a costruire un soggetto che deve stare solo dove «il sistema lo pone e cedere il posto dove il sistema è in grado di sostituirlo» (Cfr. Luhman, *La comunicazione ecologica*, Milano, F. Angeli, 1988).

Fondandosi sull'enfasi del capitale umano si definirà questa società, sostenuta da un retroterra politico/pedagogico/culturale, come «società della conoscenza»¹³², poiché, nei fatti, porrà l'accento su una produzione di ricchezza, che, non essendo più fondata sulla produzione materiale utilizzerà sempre più gli elementi di immaterialità: il cosiddetto *capitale invisibile*, basato sulle facoltà relazionali, comunicative degli esseri umani¹³³.

Come sottolinea J. Rifkin se nell'era industriale prevaleva l'accumulazione di capitale fisico, nella nuova era del capitali-

¹³² Privilegiando una lettura prevalentemente descrittiva il concetto di «*Società della conoscenza*» vuole mettere in evidenza «metaforicamente» l'importanza strategica delle risorse umane e dell'apprendere lungo il corso della vita. Il focus è, in particolare, sul soggetto e sui processi dell'apprendere, del conoscere, del pensare più che sui prodotti dell'apprendimento e della conoscenza; dando, quindi, molto spazio allo sviluppo delle competenze e delle metacompetenze procedurali (il soggetto che regola le proprie procedure cognitive, attraverso strategie di controllo e di monitoraggio, che riflette sulle proprie conoscenze, prospettive, schemi di riferimento). La società della conoscenza si può tradurre, anche, come società delle competenze, rappresentata emblematicamente dalla figura del «knowledge worker». A questo «professionista della conoscenza» viene riconosciuto un patrimonio di conoscenze non comuni e, quindi, considerato come una risorsa essenziale per rendere più efficienti le strutture organizzative. Si tratta di una élite economica che tende a distinguersi sul piano sociale in quanto ricopre i gradini più elevati della stratificazione sociale. Essi operano in qualità di ricercatori, di progettisti di livello, di tecnici super-specializzati, di esperti di marketing di manager capaci di motivare équipe di lavoratori. Diverso è il caso se si entra a valutare il modello di società della conoscenza andando al di là di una mera descrizione. A questo punto si entra all'interno di un ginepraio di interpretazioni, in base ai modelli assunti. Tra l'altro una lettura critica sul concetto di «società della conoscenza» mette in evidenza il forte rischio di un uso funzionale a logiche di mercato; il che ridurrebbe la formazione a strumento di acquisizione di specifiche competenze professionalizzanti. Cfr. A. Alberici, *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Milano, B. Mondadori, 2002.

¹³³ G. Gozzer definisce il capitale invisibile come «quel potenziale conoscitivo e creativo» che tutti gli uomini possiedono come dato originario ma che non tutti sviluppano o possono sviluppare allo stesso modo, perché i processi di apprendimento, da cui questo 'capitale' è alimentato, variano in relazione alle ideologie e ai sistemi politici» Cfr. G. Gozzer, *Il capitale invisibile. L'epoca dei grandi confronti*, Roma, Armando, 1975.

simo di stampo postfordista «la dimensione immateriale dei prodotti prevale sulla loro realtà materiale: il loro valore simbolico, estetico o sociale prevale sul loro valore d'uso pratico e, beninteso, sul valore di scambio»¹³⁴.

L'idea che le risorse umane possono fungere da fattori determinanti per la messa in atto di nuove strategie di intervento che contribuiscono allo sviluppo socioeconomico è stato oggetto di una riflessione che prende avvio verso la fine degli anni '60. Rispetto all'enfasi data dalla scienza economica del dopoguerra al «capitale fisso», inteso come incentivo alla crescita dei paesi del terzo mondo l'accento della riflessione si sposta sul capitale variabile, vale a dire sulla necessità di fare un uso appropriato della intelligenza umana nell'avviare i processi di sviluppo; la capacità, la creatività, le attitudini dell'uomo, i saperi diventano, cioè, risorse strategicamente irrinunciabili.

Quindi accanto all'economicismo che aveva ispirato la pianificazione dello sviluppo sino alla fine degli anni '60, prendeva corpo l'idea che non bastava più il capitale visibile a mettere in moto lo sviluppo ma occorreva contestualmente l'impiego delle risorse umane.

Avremo bisogno, si sottolineava, sempre meno di manodopera e sempre più di *mentedopera*, dal momento che le imprese industriali saranno governate dal capitale umano, costituito, in particolare, dal sapere spendibile¹³⁵; privilegiando un sapere sistemico, orientato verso i modi e i metodi per conoscere le cose e governare la complessità.

¹³⁴ J. Rifkin, *L'era dell'accesso. La rivoluzione della new economy*, Mondadori, Milano, 2000, p. 241, in M. Marino (a cura di), *Il ritorno di Sisifo. Formazione e lavoro nella società della conoscenza*, Roma, Anicia, 2007, p. 65.

¹³⁵ Lyotard lo definisce anche *sapere economico*, che diventa il sapere sociale più apprezzabile nella società postindustriale. «Il rapporto tra conoscenza e i suoi fornitori e utenti tenderà a rivestire la forma di quello che intercorre tra merce i suoi produttori e consumatori, vale a dire la forma valore. Nella sua forma di merce-informazione indispensabile alla potenza produttiva, il sapere è già e sarà sempre più una delle maggiori poste, se non la più importante, della competizione mondiale per il potere.» Cfr. Lyotard J. F., *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, Milano, Feltrinelli, 1981, p. 12-14.

Un sapere che non si presenta come preconstituito nelle forme classiche delle specializzazioni professionali e in formule rigide, pre-codificate, ma viene configurato come fluido, aperto, per seguire i cambiamenti repentini delle azioni economiche e consentire, nello stesso tempo ai soggetti di spostarsi «da compito a compito, da impiego a impiego, da luogo a luogo»¹³⁶.

Cambia dunque la natura del sapere perché la competenza che serve non è più quella che prescrive a priori cosa fare nelle varie circostanze, ma è quella competenza che fa riferimento ad operazioni fondamentali proprie di qualunque soggetto posto di fronte ad un compito lavorativo: diagnosticare (la situazione, il compito, il problema, se stesso), relazionarsi con altri per rispondere alle richieste (persone o cose), affrontare la situazione, il compito, il problema.

Un processo nel quale risulta, quindi, di fondamentale importanza la capacità di *apprendere ad apprendere*, ovvero, di comprendere le situazioni nuove che si presentano, adeguando le proprie risorse cognitive (strategie, conoscenze su di sé e i propri limiti) alle esigenze del compito, riflettendo sulla propria attività e mettendosi nella condizione migliore per accedere a conoscenze più generali ed efficaci rispetto al nuovo compito conoscitivo.

Apprendere ad apprendere e apprendere a conoscere, implica, quindi, la scelta consapevole di procedure cognitive differenti a seconda dei contesti e dei contenuti peculiari e, soprattutto, implica, la capacità di effettuare un continuo monitoraggio sul proprio apprendere, sul proprio conoscere, sul proprio pensare¹³⁷.

¹³⁶ R. Sennet, *Rispetto. La dignità umana in un mondo di diseguali*, Bologna, Il Mulino, 2004, p. 88.

¹³⁷ «Apprendere ad apprendere» e «apprendere a conoscere» sono le funzioni essenziali del modello apprenditivo che l'Unesco indica come uno dei pilastri fondanti dell'educazione e della formazione per il duemila. È un modello che non viene a focalizzarsi sull'acquisizione di conoscenza strutturata (formalizzata) ma si indirizza, invece, sullo sviluppo di «strumenti per apprendere» (Cfr. J. Delors, *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'Unesco della commissione internazionale sull'educazione per il XXI secolo*, Roma, Armando, 1997).

In questa prospettiva, come osserva P. Russo l'apprendimento viene a rappresentare [...] non solo e non tanto la condizione di possibilità di ogni intervento educativo, ma anche un obiettivo essenziale ed imprescindibile di tale intervento: se è vero che ogni essere umano è naturalmente predisposto ad apprendere, è vero anche che i contesti educativi non devono riconoscere l'apprendimento unicamente come un potenziale da attivare e stimolare, ma anche -in termini deweyani- come «fine in vista», in quanto, insieme dimensione costitutiva ed orientamento regolativi dei processi di formazione»¹³⁸.

Inoltre è nelle corde di questo modello apprenditivo, che è diventato uno dei pilastri fondanti della formazione aziendale riconoscere una certa autonomia al soggetto apprendente, ma, comunque, sempre limitando questo riconoscimento al campo dei saperi e dei saper fare.

Sottolinea A. Gortz¹³⁹ affrontando la questione su un piano più generale, riconducibile alla relazione tra autonomia professionale, autonomia morale e autonomia politica che l'acquisizione di competenze altamente professionalizzanti possono garantire al soggetto individuale/ai soggetti collettivi sì una autonomia tecnica, ma raramente un'autonomia politica, che consiste nel mettere in condizione, sempre secondo questo autore, sia il singolo soggetto sia i soggetti collettivi di potere discutere anche le finalità, l'opportunità, la giustezza, le conseguenze di una produzione o di una scelta tecnica.

Ora, seguendo sempre Gortz¹⁴⁰, la messa in discussione della «filosofia organizzativa» del lavoro pubblico e privato è impossibile perché responsabilità tecnica e politica non possono coincidere; il soggetto/produttore o il tecnico responsabile non può comportarsi sul lavoro come cittadino politicamente attivo. Può assumere la responsabilità politica solo se si stacca dal la-

voro e mette in discussione sia gli aspetti organizzativi e i rapporti di produzione sia se stesso rispetto alle proprie funzioni e alla propria identità professionale. Vale a dire, in altre parole, che un processo di autonomia morale richiede necessariamente una presa di distanza dall'ambito in cui si lavora e l'utilizzo di uno spazio suo specifico, pre-politico, ma ciò è impossibile in quanto la razionalizzazione prodotta dall'organizzazione capitalistica può permettere in ambito lavorativo sì una discussione sui mezzi/strumenti, ma preclude ogni forma di discussione sugli scopi/valori/fini ultimi: la razionalità economica rende, infatti, inattuabili la determinazione e la scelta dei fini.

Quindi, utilizzando ancora le parole di Gorz¹⁴¹, il lavoro organizzato secondo la logica capitalistica di produzione, può permettere al massimo al soggetto di agire in maniera autonoma, grazie, anche all'acquisizione di una professionalità attiva, flessibile e dinamica, ma questa autonomia professionale dell'individuo non implica conseguentemente la sua autonomia morale.

E aggiungo, pensando a J. Dewey¹⁴², che la responsabilità politica e l'autonomia morale, rispetto a qualsiasi ambito dell'agire umano, non si possono raggiungere se il soggetto non dispone di una *intelligenza sociale*, che è capacità di confronto, di discussione e di proposte entro la polis. Ma soprattutto se non si dispone di un progetto che, sostenuto e innervato dalla forza del *logos*, esiga una forte normazione morale, che consiste, come sottolinea Habermas, non in una ricetta terapeutica, ma in un supplemento di razionalità partecipata e diffusiva, capace di contrastare il processo di «autoreificazione degli uomini entro categorie dell'agire razionale rispetto allo scopo e di comportamento adattivo»¹⁴³.

¹⁴¹ Ibidem.

¹⁴² J. Dewey volendo delineare un nuovo liberalismo parlava della necessità dell'«uso dell'»intelligenza sociale», come «strumento» per dirigere il cambiamento e determinare nuovi abiti mentali e nuovi modelli intellettuali e morali. Cfr. J. Dewey, *Liberalismo e azione sociale*, La Nuova Italia, Firenze, 1962.

¹⁴³ J. Habermas, *Teoria e prassi nella società tecnologica*, Laterza, Roma-Bari, 1978, p. 179.

¹³⁸ P. Russo, *L'educazione permanente nell'era della globalizzazione*, cit., p. 132-133.

¹³⁹ A. Gortz, *Metamorfosi del lavoro. Critica della ragione economica*, Boringhieri, Torino, 1993, p. 98 e ss.

¹⁴⁰ Ibidem.

5.2 - *Educazione permanente, lavoro e persona nei processi di globalizzazione.* - È possibile fare emergere altre prospettive riferibili ai modelli di formazione, diversamente da come sono stati finora configurati, cioè come funzionali al campo economico? È la *società della conoscenza* si deve prefigurare come uno scenario ipotocato, *in toto* da esigenze economiche, o, ancora, si può riconoscere come territorio della Pedagogia?

Se guardiamo ad un modello di formazione orientato in funzione della crescita e trasformazione del soggetto, che guarda all'uomo nella sua totalità, ci si interroga criticamente sul mito della società della conoscenza, fondato sul «capitalismo della conoscenza»; ovvero ci si interroga sul concreto e inquietante pericolo che la conoscenza non venga configurata come risorsa in funzione della crescita umana, ma come mezzo per accumulare profitto, riducendosi, così, a valore di mercato.

Lo stesso modello di formazione umana si pone in modo critico rispetto ad un altro pilastro che sorregge il paradigma funzionalista: l'approccio fondato sulla competenza.

Il rischio inerente all'approccio per competenze, secondo questa lettura, risiede nello spostamento di focus dai saperi ai saper fare che diventerebbero il fine fondamentale di questo paradigma, non permettendo così ai saperi di essere intesi nel loro sviluppo storico e di diventare strumenti per attivare spazi di ragionamento¹⁴⁴.

Queste letture differenti rispetto al ruolo e alle finalità da attribuire alla formazione nella società globalizzata convergono, invece, nel considerare ormai datati quei paradigmi che confinano la formazione in luoghi separati (la ricerca, da un lato, l'istruzione, dall'altro) e in tempi delimitati (il tempo della scuola più un tempo aggiuntivo rivolto soltanto a quegli adulti

¹⁴⁴ Partendo da questa critica si potrebbe sottolineare che l'approccio per competenze di natura «funzionalista» si distingue fundamentalmente dall'approccio per competenze ereditato dalla pedagogia costruttivista, che va da Vygotsky, passando per Freinet, Cousinet, fino ai pedagogisti degli anni '70, che configurano il fare, il saper fare, in funzione dello sviluppo di un pensiero critico e della mente.

deboli sul piano cognitivo) e ritengono, invece, attuale, il paradigma dell'educazione permanente seppure da rivisitare rispetto ai processi di globalizzazione.

Può costituire l'Educazione permanente o lifelong learning (come viene definito recentemente)¹⁴⁵ un paradigma di formazione in grado di far comunicare il versante professionale con quello educativo, finora separati, cioè di fare interagire dialetticamente i saperi/gli obiettivi/le logiche/i valori riconducibili al mondo economico con quelli espressi dalla formazione umana?

E su quali basi si può impostare tale dialogo tenendo conto che tra l'Educazione, in quanto e-ducere (strettamente legato nell'adulto alla sua capacità di farsi carico del proprio progetto di vita) e la Formazione (che ha assunto, spesso, il valore di progetto pro/posto dagli altri per fini utilitaristici, per fini settoriali, spesso limitati allo sviluppo di una sola dimensione), c'è stata spesso incomunicabilità, in primo luogo perché il pa-

¹⁴⁵ I punti principali dell'educazione permanente come si è delineata negli anni '70 si possono così sintetizzare, facendo riferimento al Rapporto Faure (Cfr. E. Faure, *Apprendre à être*, Unesco-Fayard, 1972), e a P. Lengrand (Cfr. *Introduction à l'éducation permanente*):

1°) L'educazione deve diventare un processo «coestensivo» nello stesso tempo alla totalità della comunità e alla durata dell'esistenza dell'individuo;

2°) L'educazione dovrà essere «universalizzata e continua», «totale e creativa», «individualizzata e «autogestita»;

3°) L'educazione deve puntare sull'acquisizione di strumenti, di capacità, più che di contenuti. Bisogna soprattutto «imparare ad imparare».

I motivi dell'affermazione di questo nuovo modello di formazione si possono cogliere prendendo in considerazione il Rapporto OCSE elaborato dalla commissione Kerr nel 1975. Dunque secondo rapporto l'accelerazione dei cambiamenti determinati «dalle scoperte della tecnologia moderna; l'impossibilità di prevedere in ogni particolare dettaglio la futura caratterizzazione del nostro ambiente e delle nostre istituzioni; la messa in causa o addirittura, spesso, il rifiuto dei valori, degli atteggiamenti e delle strutture del passato; l'esplosione delle vecchie linee divisorie tra l'educazione e il lavoro; la messa in causa di molte altre barriere politiche e sociali; e, probabilmente la cosa più importante, l'affermarsi di una sempre più diffusa aspirazione ad un'autorealizzazione costituiscono la premessa per l'affermazione dell'Educazione permanente. Cfr. Rapporto OCSE citato in G. Gozzer, *Il capitale invisibile*, cit., p. 39.

radigma professionale si è configurato come autoreferenziale, intaccabile nei suoi presupposti teorici e presuntuoso nel voler esportare il suo modello in altri campi?

Cominciando a rilevare, per esempio, una serie di novità che contraddistinguono il paradigma di formazione affermatosi negli ultimi anni, legato ai processi economici postfordisti, che stanno mettendo in crisi, definitivamente, l'immagine del modello di formazione professionale precedente che si è ispirato, in modo fedele, ai principi della conformazione, dell'adattamento e della pianificazione, che hanno costituito l'asse portante dell'impresa fordista.

Il nuovo paradigma di formazione che si ispira alla logica postfordista è orientato, come si è detto, verso nuovi principi (cambiamento e flessibilità organizzativa, in primo luogo) dando molto spazio ad un soggetto che deve essere in grado di padroneggiare saperi e saper fare (utili per governare/governare/ottimizzare bene i processi di cambiamento).

All'interno di questa logica sarà una soggettività configurata non in modo autoreferenziale, isolata, ma sostenuta da una comunicazione collaborativa e da una facilitazione delle dinamiche relazionali; forme organizzative, queste, che diventeranno lo stemma di questo modello di formazione aziendale e dell'impresa economica.

Non c'è dubbio che l'Educazione permanente, configurata come modello di formazione presente in tutte le età della vita e in una pluralità di luoghi, durante i tempi di lavoro e quelli di non lavoro, possa costituire un collante fondamentale tra la Formazione sul lavoro e la Formazione oltre il lavoro. E questo incontro/dialogo è possibile, anche, perché in questi ultimi anni si sono certamente attenuate percezioni mitizzanti o enfatiche della funzione dell'Educazione permanente.

Da un lato questo modello è stato depurato da «incrostazioni ideologiche», che l'hanno condizionato inizialmente, intendendo l'Educazione permanente come processo di compenetrazione con la realtà sociale (il che ha significato non considerare gli scarti, gli elementi conflittuali, la distanza tra questi due

aspetti)¹⁴⁶. Dall'altro lato l'idea di una educazione permanente che guarda solo al mercato, diventando un semplice dispositivo per fare acquisire/aggiornare competenze specifiche, life skills, è stata messa, anch'essa, in crisi, negli ultimi tempi, a favore di un modello di formazione che tende a valorizzare una soggettività, pur condizionata da valori produttivi, in grado di esprimere un'intelligenza cognitiva, organizzativa e relazionale in campo lavorativo. Ma proprio perché si sta affermando questo modello di formazione in ambito professionale, ci si chiede se il soggetto/lavoratore della società postfordista possa essere educato al cambiamento senza una direzione valoriale precisa. Ci si chiede, cioè, se il soggetto/lavoratore nella società postfordista debba adattarsi ai cambiamenti per non essere escluso/emarginato dai processi produttivi, assecondando, così, una logica di razionalizzazione economica, che si impone sì per la sua «coerenza» tecnico/produttiva, ma non certamente per determinare forme attive di progettualità¹⁴⁷.

¹⁴⁶ Emerge in quegli anni una forte carica utopica del modello di Educazione permanente. Il principio fondamentale è che l'educazione non può essere confinata nella scuola ma deve entrare in tutte le attività umane, non si aggiunge alla vita ma ne fa parte. Anzi si dice che l'educazione deve essere sostanziale alla vita. A questo mito se ne oppone un altro, seppure configurato in modo marginale in Italia: è il cosiddetto mito fondato al contrario, sulla totale deistituzionalizzazione della scuola, che aveva i suoi referenti, da un lato, in Althusser (cfr. *Ideologia e apparati ideologici*, in *Scuola, potere e ideologia*, a cura di M. Barbagli, Bologna, Il Mulino, 1972), che configurava la scuola come uno dei tanti apparati ideologici dello stato e, dall'altro lato, nei cosiddetti descolarizzatori. (Cfr. I. Illich, *Descolarizzare la società*, Milano, Mondadori, 1972).

¹⁴⁷ Un tema, questo, già prospettato da J. Dewey nel saggio *Scuola e società*, quando affrontando il tema della funzione dell'educazione in rapporto alla moderna civiltà industriale capitalistica, quella tayloristica, sottolineava, e ciò in contrasto con quel pregiudizio che fa di questo autore un apologeta di un'educazione funzionale e subalterna alla logica capitalistica, come proprio i cambiamenti che investivano quel modello di società e di economia e che si sarebbero moltiplicati nel giro di pochissimi anni, con possibili implicazioni negative sull'esperienza democratica del lavoratore, obbligava la scuola a mettere in grado i giovani ad essere padroni di se stessi per realizzar in pieno il proprio destino. (Cfr. J. Dewey, *Scuola e società*, Firenze, La Nuova Italia,

Appare chiaro che l'uomo per rincorrere il cambiamento cui egli stesso è soggetto, non può sradicarsi da sé, non può distruggere quel limite che lo rende uomo, entro il quale si attua lo stesso processo di umanizzazione, come conquista originale e libera, ribadendo l'importanza «di non intaccare più di tanto quelli che sono stati e sono i principi umanistici [...]. In particolare quei principi attenti alle dimensioni sociali ed emancipative, all'ampliamento delle possibilità di ciascuno, cioè quei principi attenti, in ultima analisi, alla globalità delle persone»¹⁴⁸.

Non basta sottolineare, quindi, che i vari modelli di formazione professionale (almeno quelli più innovativi) danno importanza a principi che appartengono alla migliore tradizione dell'educazione umanistica (soggettività, comunicazione, relazione, creatività, responsabilità, intenzionalità), ma, proprio perché questi principi accomunano, oggi, l'Educazione (umanistica) e la Formazione (professionale), occorrerebbe da parte di una Pedagogia critica vigilare affinché questi principi si collocano all'interno di un orizzonte di senso, senza subire forme di mistificazione e di invadenza da parte di paradigmi provenienti dal mondo economico, portati, spesso, a rispondere in senso funzionale ai cambiamenti ossessivi¹⁴⁹.

1949). Osservazione che ribadirà ne *Il mio credo pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia, 1954, pp. 7-8: «Con l'avvento della democrazia e delle moderne condizioni industriali è impossibile predire con precisione come sarà la civiltà di qui a venti anni. È perciò impossibile preparare il fanciullo a un ordine preciso di condizioni. Prepararlo alla vita futura significa dargli la padronanza di se stesso; significa educarlo in modo che egli arrivi a conseguire l'impiego intero e pronto di tutte le sue capacità; che il suo occhio, il suo orecchio e la sua mano possano essere pronti strumenti di comando, che il suo giudizio possa essere capace di afferrare le condizioni nelle quali deve lavorare e le forze che egli deve sviluppare per poter agire economicamente ed efficientemente.»

¹⁴⁸ S. Tramma, cit., p. 49.

¹⁴⁹ Il riferimento è, in particolare, al positivista T. Parson (cfr. di questo autore, in particolare il saggio *Il sistema sociale*, Milano, Edizioni di Comunità, 1981) secondo il quale l'educazione/la formazione ha il compito primario di preparare i soggetti, attraverso processi selettivi, allo svolgimento rigido di determinate funzioni sociali/produitive.

Solo attraverso la vigilanza critica della Pedagogia il soggetto può riuscire, infatti, «ad appropriarsi del divenire», ed esprimere un autentico progetto di umanità.

Un orizzonte di senso da legittimare, comunque, facendo riferimento ad una teoria/prassi forte, in grado di affrancare l'intelletto dalla soggezione a ciò che esiste e di aprirlo in direzione della possibilità.

Mi sembra che il riferimento al valore della persona, potendo contare su una tradizione di pensiero che offre strumenti interpretativi preziosi in vista di un'analisi odierna, possa costituire, ancora oggi, in una società postmoderna, un ancoraggio sicuro, da porre al centro del paradigma di formazione, che precedentemente si è individuato nell'educazione/apprendimento permanente.

Il riferimento è in particolare ad una nozione critica di persona, configurandola non come dato a-priori, metafisico, ma come processo/progetto di costruzione storica, culturale, etica, che, in quanto tale è una «possibilità» (anzi, in alcune realtà storiche gestite in modo autoritario diventa una vera scommessa) che esige un percorso di formazione¹⁵⁰.

Si è detto precedentemente che la richiesta maggiore delle società postindustriali è rivolta principalmente alla ricerca di un capitale umano creativo, originale, necessario per poter governare i mutamenti strutturali che hanno investito/investe le società capitalistiche nei suoi diversi livelli (a cominciare da quello economico). Non si tratta, quindi, di appropriarsi/riappropriarsi acriticamente del concetto di persona senza vagliarlo alla luce di questi cambiamenti, ma evidenziare l'esigenza di una teoria della formazione fondata sulla persona significa affermare una prospettiva di contrasto nei confronti di quei modelli di formazione, magari ben fondati sul piano ingegneristico,

¹⁵⁰ Infatti, come osserva F. Cambi, «se il soggetto si fa persona attraverso un processo di storicizzazione, di comunicazione con la cultura, di scelta etico-esistenziale, tale processo è sempre un processo educativo». Cfr. F. Cambi, *Temi e problemi del personalismo*, in «Nuove ipotesi», 1992, n. 2, p. 148.

ma che offrono una visione riduttiva del soggetto/persona, ancorandola ad una prospettiva unidimensionale (identificando il soggetto nella persona che lavora); prospettiva che K. Marx¹⁵¹ aveva nel passato contestato radicalmente, opponendo all'uomo frammentario che si sviluppa in un'unica dimensione l'uomo nuovo a più dimensioni, onnilaterale, che riesce ad evolversi in tutte le sue potenzialità umane e a non fossilizzarsi in una di esse.

Rispetto a questa prospettiva il *lifelong learning* dovrà tradursi, quindi, in scelte formative orientate a potenziare la persona, ridimensionando, quindi, pretese riduzionistiche da parte di paradigmi di formazione aziendale e configurandola nella sua incompiutezza ontologica, come progetto aperto e come cambiamento in fieri.

Una prospettiva di lavoro che, d'altronde, è privilegiata da parte di studiosi di aree disciplinari diverse e, in particolare, nel campo dell'Educazione degli adulti, che ha fatto propria, recentemente, l'assunto che l'adulthood non sia da intendere come fase della vita caratterizzata, solo, da stabilità, maturità, compiutezza, ma anche fase di cambiamento problematico, di continuità e di rottura con le età precedenti e con quelle successive¹⁵².

Ora proprio l'affermarsi di questa idea di sviluppo della per-

¹⁵¹ Il riferimento è, in modo specifico, a K. Marx dei *Manoscritti economico-filosofici* dove il filosofo parla dell'uomo onnilaterale, capace di esprimersi a più dimensioni. Un uomo nuovo che sostituirà *l'homo oeconomicus*, dopo che si sarà affermata una nuova società postcapitalistica, fondata sulla ricomposizione tra attività manuali e attività intellettuali. Una personalità armonica e completa, rivolta tanto al piano produttivo quanto a quello del consumo e del godimento, armonizzando così tempo di lavoro e tempo libero. Cfr. di K. Marx, *Manoscritti economico-filosofici del 1844*, Torino, Einaudi, 1968.

¹⁵² Il teorico dell'incompiutezza è G. Lapassade, *Il mito dell'adulto*, Firenze, Guarnaldi, 1963, il quale ribalta un paradigma inattaccabile nel passato: quello dell'età adulta configurata come fase della vita compiuta, l'età della maturità e della stabilità, per abbracciare una nuova teoria fondata sulla incompiutezza della vita umana e sulla età adulta, vista come età caratterizzata da continui e infiniti cambiamenti.

sona, di cui si evidenzia il carattere permanentemente dinamico e trasformativo e l'impossibilità a riferirla a tempi e momenti della vita esclusivi, pur nel riconoscimento della presenza di eventi marcatori, costituendosi come elemento strutturale, estensibile sia al mondo del lavoro, sia al mondo sociale, potrà costituire un ulteriore elemento per ridurre il fossato storico che separa la formazione del/al lavoro dalla formazione oltre il lavoro.

A patto che entri in funzione il dispositivo pedagogico pronto ad assumere un ruolo di guida dell'uomo e della società; una funzione di vigilanza critica per smascherare falsi obiettivi e affermare nei processi formativi l'uomo nella sua totalità; sia nei confronti di quei paradigmi di formazione funzionalisti, ma anche nei confronti di un'idea di formazione estetizzante, orientata verso un modello di persona, vista nella sua compiutezza, pienezza, armonia umana. Una *paideia* che per i greci costituiva l'espressione migliore, per realizzare l'*eidos*, la forma, ma che, oggi, si deve misurare con principi che riguardano l'incompiutezza dell'uomo, con la sua natura ontologicamente mancante.

I dispositivi formativi, pur utilizzando linguaggi, logiche e metodologie diverse servono, almeno in parte, a rispondere a queste mancanze, a patto che siano risposte rivolte a tutte le potenzialità umane e non frutto di processi di fossilizzazione di una di queste.

In questo senso la progettualità educativa pensata per «gli adulti e a loro rivolta non può vedere nell'azienda e nella dimensione lavorativa il suo esclusivo o principale punto di riferimento. Essere attenti alla globalità della persona, anche in relazione ai problemi posti dalla sua collocazione, o non collocazione professionale, significa, quindi, prendersi complessivamente carico dei luoghi, dei tempi, delle appartenenze, del sistema di relazioni, dei significati affettivi e dell'immagine sociale che la riguardano»¹⁵³, perché alla fine il valore da considerare come primario è lui il soggetto/uomo configurato nella

¹⁵³ S. Tramma, *Educazione e modernità*, cit., p. 49.

sua ontologica essenza ed esistenza ed empiricamente singolare, soggetto attivo ed ideativo, connotato dalla libertà, dalla progettualità e dalla problematicità.

APPENDICE

Nelle poche case di Johannesburg dove si radunava gente di pelle diversa, c'era la probabilità di incontrare più volte le stesse persone. Molti di loro avevano ben poco in comune, tranne l'indifferenza al diverso colore della pelle; non era davvero il caso di cercare affinità spirituali in quella terra di nessuno, in quelle poche stanze che separavano le trincee dei bianchi da quelle dei negri.

Io venivo invitato in queste case perché si sapeva che mi ero fatto degli amici sia fra i bianchi che fra i negri, dopo il mio arrivo a Johannesburg. Non era facile, per quanti non volessero concedere esclusiva della propria vita e della propria ospitalità a una razza soltanto, immettere del sangue fresco; la maggioranza di loro si rendeva conto di avere due tipi diversi di amici o conoscenti bianchi, quelli che era possibile invitare insieme a gente di colore e quelli, talvolta proprio i più intimi, che invece non era possibile invitare.

Era solo naturale che da questa situazione nascesse qualche fenomeno particolare, e ciò stava appunto accadendo quell'estate in cui mi trovavo a Johannesburg. Da una parte c'era la grande massa di bianchi per i quali il confine del colore non era il prodotto di una legislazione creata dagli uomini, ma una barriera reale ed eterna; dall'altra c'erano le persone che per propria coscienza sociale o (come nel mio caso) per insofferenza verso le distinzioni restrittive che personalmente consideravano insensate, si mescolavano alla gente di colore...

Quando la discussione si frantumò in conversazioni singole,

io stetti a sentire quello che la ragazza diceva a Steven: «Ora, consideri il suo modo di parlare. Lei parla inglese più da indiano che da africano.»

Sam sghignazzò e propose: «Sarebbe una buona idea, fare un concorso, non vi pare? Come si fanno i concorsi di bellezza per le sole gambe, mentre il resto del corpo è tutto coperto. Dovremmo stare tutti dietro un paravento, parlare e lasciare indovinare chi siamo.»

«Sarà interessante vedere che sorta di inglese potrà venire fuori dall'Africa un giorno», disse la ragazza con quella sua maniera di cordialità e di profondo interesse. «Non credete che sarebbe quasi una nuova lingua, come in America?»

«Può essere», disse Steven condiscendente. «È davvero possibile, no Sam? Noi la stiamo già parlando», e siccome gli altri risero, aggiunse: «Ma sul serio, a Sophiatown i tsotsis hanno una loro lingua, un misto di inglese, afrikander, zulù ed altro. Forse dovremmo tutti imparare a parlarla.»

NADINE GORDIMER*

* Da *Un mondo di stranieri*, cit.

BIBLIOGRAFIA

- Apel K.O., *Etica della comunicazione*, Milano, Jaca Book, 1992.
- Agamben G., *Homo sacer. Il potere sovrano e la nuda vita*, Torino, Einaudi, 1995.
- Bauman Z., *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Roma-Bari, Laterza, 1998.
- Beck U., *La società del rischio*, Roma, Carocci, 2000.
- Bhabha H. K., *Nazione e narrazione*, Roma, Meltemi, 1977.
- Bloom H., *Il canone occidentale*, trad. it., Milano, Edizione CDE spa, 1994.
- Bocchi G., Ceruti M., *Educazione e globalizzazione*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2004.
- Bocchi G., Ceruti M. (a cura di), *La sfida della complessità*, Milano, Feltrinelli, 1991.
- Bruner J., *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992.
- Bruner J., *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, trad. it., Roma, Armando, 1968.
- Blumenberg H., *La realtà in cui viviamo*, Milano, Feltrinelli, 1981.
- Callari Galli, M., Ceruti M., Pievani T., *Pensare la diversità, Per un'educazione alla complessità umana*, Roma, Meltemi, 1998.
- Callari Galli M., Cambi F., Ceruti M., *Formare alla complessità. Prospetti dell'educazione nelle società globali*, Roma, Carocci, 2003.
- Calvino I., *Lezioni americane*, Milano, Garzanti, 1988.
- Cambi F., *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Roma, Carocci, 2001.
- Cambi F., *L'autobiografia come metodo formativo*, Bari, Laterza, 2002.
- Cambi F., *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, Roma, Armando, 1996.
- Cambi F., Cives G., Fornaca R., *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, Firenze, La Nuova Italia, 1991.
- Contini M., *Per una pedagogia delle emozioni*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.
- Damasio A. R., *L'errore di Cartesio. Emozioni, ragione e cervello umano*, Milano, Adelphi, 1995.
- Dal Lago A., De Biasi R., *Un certo sguardo. Introduzione all'etnografia sociale*, Laterza, Roma-Bari, 2002.
- De Nardis F., *Cittadini Globali. Origini e identità dei nuovi movimenti*, Roma, Carocci, 2005.

- Di Iasio D. (a cura di), *Globalizzazione personale e comunità*, Lecce, Pensa Multimedia, 2009.
- Fabietti U., *L'identità etnica*, Roma, Carocci, 1998.
- Fornaca R., *Scelte pedagogiche e istanze logiche*, Roma, Armando Editore, 1974.
- Genovesi G., Bellatalla L. Marescotti E. (a cura di), *Pedagogia e globalizzazione: un falso problema?*, Milano, Franco Angeli, 2005.
- Giaccardi C., Magatti M., *La globalizzazione non è un destino. Mutamenti strutturali ed esperienze soggettive nell'età contemporanea*, Roma-Bari, Laterza, 2001.
- Habermas J., *Agire comunicativo e logica delle scienze sociali*, Bologna, Il Mulino, 1967.
- Habermas J. *Teoria e prassi nella società tecnologica*, Laterza, Bari, 1978.
- Habermas J., *L'inclusione dell'altro*, Milano, Feltrinelli, 1998.
- Husserl E., *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, Milano, Il Saggiatore, 1961.
- Jonas H., *Dalla fede antica all'uomo tecnologico*, Bologna, Il Mulino, 1974.
- Levinas E., *Il tempo e l'altro*, Genova, Il Melangolo, 1997.
- Liotard J., *La condizione postmoderna*, Milano, Feltrinelli, 1981.
- Manno M., Poligonia. *La straordinaria fertilità del Logos*, Palermo, Fondazione Nazionale «Vito Fazio Allmayer», 1987.
- Marino M. (a cura di), *Il mito della cittadinanza. Analisi e problemi in prospettiva pedagogica*, Roma, Anicia, 2005.
- Marino M. (a cura di), *Il ritorno di Sisifo. Formazione e lavoro nella società della conoscenza*, Roma, Anicia, 2007.
- Medolla E., Sandrucci R. (a cura di), «Ciascuno cresce solo se sognato». *La formazione dei valori tra pedagogia e letteratura*, Roma, Sciascia editore, 2003.
- Mencarelli M. (a cura di), *La sfida dell'educazione*, Teramo, Giunti & Lisciani Editori, 1983.
- Morin E., *Le vie della complessità* in G. Bocchi, M. Ceruti (a cura di), *La sfida della complessità*, Milano, Feltrinelli, 1985.
- Morin E., *I sette saperi necessari al futuro*, Milano, Cortina, 2001.
- Morin E., *Terra patria*, Milano, Cortina, 1994.
- Novarina V., *Davanti alla parola*, Ubulibri, Milano, 2001.
- Nussbaum M. C., *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Roma, Carocci, 1999.
- Orefice P., *La formazione di specie. Per la liberazione del potenziale di conoscenza del sentire e del pensare*, Milano, Guerini Studio, 2003.
- Orefice P., *I domini conoscitivi. Origine, natura e sviluppo dei saperi dell'Homo sapiens sapiens*, Roma, Carocci, 2001.
- Popper K., *Logica della scoperta scientifica*, Milano, Einaudi, 1995.
- Pino V., *Giovaniadulti, scuola e lavoro: orientamenti, progetti e aspettative. Una ricerca in ambito palermitano*, Pioppo (Palermo), La Zisa, 2002.
- Remotti F., *Contro l'identità*, Roma, Sagittari Laterza, 1997.
- Ricoeur P. *Tempo e racconto*, vol. 1, Milano, Jaka Book, 1991.
- Rizzi F., *Educazione e società interculturale*, Brescia, La Scuola, 1992.
- Russo P., *L'educazione permanente nell'era della globalizzazione*, Milano, Franco Angeli, 2001.
- Santerini M., *Educare alla cittadinanza. Le pedagogie e le sfide della globalizzazione*, Roma, Carocci, 2001.
- Sclavi, M., *A una spanna da terra*, Milano, Feltrinelli, 1989.
- Tramma S., *Educazione e modernità. La Pedagogia e i dilemmi della contemporaneità*, Roma, Carocci, 2005.
- Ulivieri S. (a cura di), *L'educazione e i marginali. Storie, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*, Milano, La Nuova Italia, 2000.
- Ulliana S., *Globalizzazione e Problema educativo 1*, Roma, Aracne, 2009.
- Ulliana S., *Globalizzazione e Problema educativo 2*, Roma, Aracne, 2009.
- Zanfrini, L., *Sociologia della convivenza interetnica*, Roma-Bari, Laterza, 2008.

VIRILIO PINO, ricercatore di Pedagogia presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Palermo, insegna *Pedagogia di comunità e modelli di formazione degli adulti*. Tra le sue pubblicazioni più significative si ricordano *Narrarsi e narrare a scuola* (con O. Campo, 1998), *Giovanidulti, scuola e lavoro: orientamenti, progetti e aspettative. Una ricerca in ambito palermitano* (2002), *Tecnologie del lavoro e diritto ad un lavoro «gratificante»*, (2007) in M. Marino (a cura di) *Il ritorno di Sisifo. Formazione e lavoro nella società della conoscenza*.

Publicato nel 2011
da Euroservice • Grafica
per l'I.I.a. Palma Mazzone Produzioni
Via S. Puglisi, 63 - 90143 Palermo
Telefax. 091/625.64.97 - Fax 06/37.51.68.74
[www. ilalmaproduzioni.com](http://www.ilalmaproduzioni.com)
email: ilalpalmaeditrice@libero.it
email: ilalmaproduzioni@gmail.com