

COMUNE DI FOSSOMBRONE

MASSIMO BALDACCI

ANTONIO DE SIMONE

La formazione dell'umano
Bildung e giovani
in una prospettiva europea



8^a Giornata di studi pedagogici “Silvano Federici”
Scuola di Alta Formazione
Fossombrone



QUADERNI
DEL CONSIGLIO REGIONALE
DELLE MARCHE

In copertina:

Annibale Carracci, *Il Ratto di Europa*



COMUNE DI FOSSOMBRONE

Assessorato Pubblica Istruzione

Provincia di Pesaro e Urbino

MASSIMO BALDACCI

ANTONIO DE SIMONE

**La formazione dell'umano
Bildung e giovani
in una prospettiva europea**

**8^a Giornata di studi pedagogici
"Silvano Federici"**

Scuola di Alta Formazione
Fossombrone



Silvano Federici è nato a Fossombrone il 24 marzo 1932.

Ha frequentato l'istituto magistrale a Fano e, ad Urbino, si è laureato in pedagogia.

Nel 1955 vinse il concorso magistrale a Pesaro e per dieci anni si dedicò all'insegnamento nelle scuole elementari della provincia. Indi vinse il concorso di direttore didattico. La sua prima sede fu Rho, in provincia di Milano. Nella nuova veste di educatore ebbe modo di mettere a frutto le sue doti di uomo dalle brillanti risorse intellettuali, di studioso e di ricercatore. Egli si dedicò completamente alla scuola, per migliorarla e renderla più efficacemente adeguata ai propri scopi istruttivi e educativi in rapporto alle esigenze del proprio tempo.

Per un lungo periodo fu un amministratore della città che gli ha dato i natali; sua fu la felice iniziativa del Premio Anselmo Bucci di pittura.

Si è spento a Milano il 9 marzo 1990.



QUADERNI DEL CONSIGLIO REGIONALE DELLE MARCHE

La giornata di studi pedagogici “Silvano Federici”, di cui questa pubblicazione raccoglie gli atti, non solo ha ricordato un illustre cittadino di Fossombrone ma, giustamente, ha voluto riproporre alla comunità Marchigiana la vita e l’opera di una personalità di grande rilievo nell’ambito della didattica e più in generale della cultura italiana.

Infatti, egli, nella funzione di Direttore Didattico del 2° Circolo di Rho, ebbe l’intuizione e attuò, nei primi anni settanta, una sperimentazione di Tempo Pieno fra le più significative d’Italia.

Dalla scorsa edizione questo seminario si è avvalso del supporto scientifico dell’Università degli Studi di Urbino “Carlo Bo” - Facoltà di Scienze della Formazione - , dell’impegno dell’Istituto d’Istruzione Superiore “Donati” e dell’Istituto Comprensivo “Mercantini” di Fossombrone.

Con contributi di così alto livello, la giornata è oramai diventata un punto di riferimento per altri incontri ed eventi che danno vita alla “Scuola di Alta Formazione Silvano Federici”, a cui partecipano personaggi di rilievo della cultura, dell’università, della politica e dell’informazione. La qualità e l’importanza dell’iniziativa, che da otto anni vede la città di Fossombrone, grazie alla disponibilità e al lavoro del Prof. Stefano Bonci, Assessore Comunale alla Pubblica Istruzione, protagonista nell’opera di valorizzazione della figura del Federici, ha determinato l’Assemblea Legislativa delle Marche a mettere a disposizione la sua Collana editoriale “I Quaderni del Consiglio” per contribuire alla divulgazione della preziosa opera di una personalità vanto della nostra terra marchigiana.

Vittoriano Solazzi

Presidente Assemblea Legislativa delle Marche

La scuola e la famiglia sono le parti fondanti della società perché aiutano le nuove generazioni a crescere, a formarsi e ad istruirsi. L'Amministrazione Comunale ha centrato bene l'obiettivo, intitolando a Federici il nuovo nido d'infanzia comunale, un'eccellenza in questo settore, e otto anni fa, dietro suggerimento di alcuni docenti del *Team Federici*, ha dato vita alle giornate di studi e di approfondimento dedicate al nostro concittadino Silvano Federici.

L'iniziativa si è sempre più qualificata e rappresenta un vanto per tutti coloro che vi collaborano e la frequentano. Con l'ottava edizione di **“Una scuola in cammino ...”** l'Amministrazione Comunale, con l'intento di qualificare al meglio le giornate seminariali, preoccupandosi dei problemi delle nostre scuole, ha ottenuto la collaborazione dell'Università degli Studi di Urbino “Carlo Bo”, dell'Istituto d'Istruzione Superiore “Luigi Donati” e dell'Istituto Comprensivo “Fratelli Mercantini” di Fossombrone.

Il convegno di settembre si arricchisce così di una serie di altri incontri che daranno inizio alla **“Scuola di alta formazione Silvano Federici”** e che saranno organizzati nel corso dell'intero anno scolastico 2011-2012 con l'intervento di personaggi di spicco della cultura, della politica, della scuola e dell'informazione.

Questo progetto da tutti riconosciuto di così alto valore culturale si realizza grazie all'impegno e al costante interesse di persone particolarmente sensibili, attente e disponibili che ringrazio vivamente: l'assessore alla Pubblica Istruzione Stefano Bonci, Emilio Pierucci, Maria Elisabetta Romiti, promotori della giornata Federici, la coordinatrice prof.ssa Miriam Gili dirigente scolastico dell'I.I.S. “Donati” e dell'I.C.

“Mercantini” di Fossombrone, i relatori dell’ottava giornata Federici, professori Antonio De Simone e Massimo Baldacci dell’Università degli Studi di Urbino “Carlo Bo”. Sono inoltre grato ai docenti, ai dirigenti convenuti e a chi, a vario titolo, ha preso parte a questo nostro interessante momento al fine d’imparare e di aggiornarsi e che vorrà partecipare anche ai futuri incontri.

Un sentito ringraziamento va in particolare al prof. Antonio De Simone che ha costruito le relazioni della città e delle scuole di Fossombrone con l’Università degli Studi di Urbino “Carlo Bo” e che sarà anche il Direttore Scientifico dei futuri seminari di studio della Scuola di Alta Formazione

Maurizio Pelagaggia
Sindaco di Fossombrone

L'ottava giornata di studi pedagogici dedicata al nostro concittadino Silvano Federici, che si è prodigato con competenza e passione al miglioramento della scuola primaria, cambia veste, perché si arricchirà nel corso dell'anno di ulteriori incontri con personaggi di spicco della cultura, della politica e della scuola. Questi appuntamenti, che daranno inizio alla "Scuola di Alta Formazione Silvano Federici", intendono qualificare e dimostrare come la rilevanza di questo progetto culturale e formativo sia sicuramente una scelta vincente per la Città di Fossombrone.

Per l'occasione l'Amministrazione Comunale si è avvalsa della collaborazione dell'Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo" - Facoltà di Scienze della Formazione - e del contributo dell'Istituto di Istruzione Superiore "L. Donati" e di quello dell'Istituto Comprensivo "F.^{li} Mercantini", pertanto il seminario dell'ottava giornata risulta, allo stesso tempo, momento di avvio e di conclusione di un itinerario molto più pregnante ed avvincente.

Come Amministrazione e come Assessorato alla Pubblica Istruzione, crediamo fermamente sull'importanza che la scuola pubblica riveste ed esercita nella formazione delle nuove generazioni e siamo altresì persuasi che enti locali e forze politiche debbano essere di aiuto all'istituzione scolastica rendendosi disponibili a stimolare e promuovere iniziative, come nel nostro caso, per favorire l'azione formativa e didattica di docenti, dirigenti e studenti della scuola del territorio.

Per poter raggiungere questi scopi è necessario che l'Amministrazione si prodighi a reperire le risorse anche da istituzioni e privati, in quanto con le limitate disponibilità finanziarie che possiede non riuscirebbe ad affrontare i costi che progetti come questi comportano.

La società è sempre più complessa ed esigente e la scuola è obbligata, di volta in volta, a fornire ai giovani i mezzi giusti per la loro preparazione, per permetterne scelte autonome nel mondo dello studio, della ricerca e del lavoro. Apparati, questi, sempre più difficili e complessi con docenti e dirigenti alla ricerca di indicazioni supplementari, innovative e articolate.

Più che opportuna è dunque l'azione promossa dall'Amministrazione Comunale e dall'Assessorato da me presieduto che hanno svolto importanti iniziative e che continuano ad esercitare nell'ambito dell'aggiornamento scolastico con risultati rilevanti.

prof. Stefano Bonci
Assessore Pubblica Istruzione

L'ottava giornata di studi pedagogici "Silvano Federici" alla quale con viva convinzione partecipo da tempo in qualità di coordinatrice, ci ha fornito l'opportunità di realizzare una stretta e proficua collaborazione con l'Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo", in particolare con la Facoltà di Scienze della Formazione e con i suoi docenti.

È proprio da questo evento che si rinnova ormai da anni e dall'incontro, nel territorio di Fossombrone, di realtà politico-istituzionali, formative e culturali che nasce l'idea di dare vita alla "Scuola di Alta Formazione" intitolata a Silvano Federici che vedrà la presenza, nella splendida cornice della Chiesa di San Filippo, di autorevoli personalità del mondo della cultura, della scuola, dell'università e dell'informazione.

L'obiettivo fondamentale di questo ambizioso progetto ricerca la possibilità di non limitare l'incontro formativo ad una sola giornata di studi con cadenza annuale, ma di far nascere dall'odierno seminario una vera e propria Scuola di Alta Formazione a Fossombrone, perché tale cittadina, ben nota per la sua sensibilità storico-culturale, possa diventare un laboratorio di ricerca anche in ambito didattico-formativo ad ampio livello territoriale.

I tempi che viviamo, per la complessità dei problemi che si devono affrontare nei confronti dei cittadini e dei giovani, richiedono ogni giorno di più conoscenze specifiche adeguate, istruzione, informazione e formazione sempre più all'altezza delle richieste che ci vengono non solo dal contesto territoriale, ma anche dall'Europa e dal mondo. L'integrazione di realtà istituzionali, di energie e di competenze diffuse ci consente di rispondere, almeno in parte, a tali esigenze.

Le attività della giornata di studi sono state seguite da un attento pubblico, competente e desideroso di apprendere e confrontarsi su tematiche di forte attualità didattico-formativa, composto in gran parte dai docenti dei vari ordini di scuole del territorio, aperti e disponibili ad aggiornare le proprie conoscenze e le proprie competenze disciplinari e professionali oltre che da studenti (anche universitari).

Inoltre, l'apertura dell'odierno seminario di studi al pubblico e alla cittadinanza ha rivelato un vero interesse diffuso verso tali iniziative educativo-formative.

Il successo di tali incontri dimostra la consapevolezza nei docenti del rilevante ruolo educativo che si svolge e quindi della necessità della formazione e della responsabilità che si ha nei confronti degli allievi, della comunità scientifica a cui si appartiene e della società tutta.

Nel ritenermi onorata di svolgere questo ruolo di coordinamento, anche cercando di ricordare degnamente il collega Silvano Federici che non ho conosciuto, ma di cui ho apprezzato l'opera svolta, sento il dovere di ringraziare, in qualità di Dirigente Scolastico dell'I.I.S. "L. Donati" e dell'I.C. "Fratelli Mercantini" di Fossombrone tutto il personale docente e non docente delle due scuole per la loro presenza e collaborazione, il Comune di Fossombrone e l'Università degli Studi di Urbino, qui rappresentata dalla Facoltà di Scienze della Formazione dai proff. Antonio De Simone e Massimo Baldacci, grazie ai quali si svolge l'attività odierna ed ha così inizio la Scuola di Alta Formazione "Silvano Federici".

Dirigente Scolastico
Prof . Miriam Gili

I giovani, la Bildung e le metamorfosi dell'idea di Europa

Antonio De Simone

Non solo conoscendo e godendo,
ma anche creando prendiamo dalla
vita solo quanto vi abbiamo noi stessi
posto.

Georg Simmel

Proverò con voi, in questa occasione, a scomporre e decostruire criticamente gli elementi principali del titolo di questa mia conferenza incentrata sul rapporto sussistente tra i giovani, la *Bildung* e i destini contemporanei dell'Europa.

1. Dei giovani. Fenomenologie della crisi e configurazioni della contemporaneità

Muoviamo preliminarmente da un dato statistico. Mentre vi parlo (7 settembre 2011) l'Italia ha il record negativo in Europa per la disoccupazione giovanile: sono 1.138.000 gli under 35 senza lavoro. A stare peggio sono i ragazzi fino a 24 anni: il tasso di disoccupazione in questa fascia d'età è del 29,6%: uno su 3 è senza lavoro, rispetto al 21% della media europea. A fotografare la situazione del mercato del lavoro nel nostro Paese è l'Ufficio studi della Confartigianato (fonte ANSA 24.8.2011). Il primato a livello nazionale è della Sicilia con una quota di disoccupati under 35 oltre il 28%. E se la media italiana si attesta al 15,9%, va molto peggio nel Mezzogiorno dove il tasso sale a 25,1%,

pari a 538.000 giovani senza lavoro. Inoltre, tra il 2008 e il 2011, anni della grande crisi - rileva la Confartigianato - gli occupati under 35 sono diminuiti di 926.000 unità. Nella classifica delle regioni seguono la Campania con il 27,6% di giovani senza lavoro, la Basilicata (26,7%) e la Sardegna (25,2%). Conviene invece andare in Trentino Alto Adige dove il tasso di disoccupazione tra i 15 e i 34 anni è contenuto al 5,7%, oppure in Valle d'Aosta con il 7,8%, in Friuli Venezia Giulia con il 9,2%, nella Lombardia con il 9,3%. Ma non sono solo i giovani le vittime della crisi del mercato del lavoro italiano. Il rapporto di Confartigianato mette in luce un peggioramento della situazione anche per gli adulti. La quota di inattivi tra i 25 e i 54 anni arriva al 23,2%, a fronte del 15,2% della media europea, e tra il 2008 e il 2011 è aumentata dell'1,4% mentre in Europa è diminuita dello 0,2%.

Inoltre, come riferisce lo storico inglese Donald Sassoon – autore tra l'altro di un volume copioso sulla cultura degli europei - (cfr. «il Sole 24 ore», domenica 24 agosto 2011, n. 221, p. 38), David Cameron, il primo ministro inglese, per descrivere i tumulti che si sono verificati a Londra con protagonisti i “giovani barbari”, ha usato il termine *instant-society* necessario per la comprensione dei fenomeni sociali che richiedono «giudizi istantanei». Sassoon riferisce anche che «in una strada di Londra l'unico negozio non saccheggiato è stato quello del libraio». Segno dei tempi!

Da parte sua, il sociologo Francesco Alberoni, di cui ricordo di aver letto, tra l'altro, da giovane studente universitario il suo noto libro *Classi e generazioni*, sul «Corriere della Sera» (lunedì 15 agosto 2011, p. 1), lamentando il fatto che nella nostra società non siamo più capaci di trasmettere valori e perciò i giovani si ribellano, ha osservato che una società che non ha più la forza di trasmettere valori non è più in grado di integrare nulla. E ha concluso: «È quanto sta accadendo oggi in Europa, dove gli immigrati non desiderano ardentemente diventare cittadini europei, ma restano legati ai Paesi di origine, mentre i loro giovani non hanno più una tradizione, una civiltà, un sistema di va-

lori comuni, un'etica che li orienti e li guidi. Non hanno più i fattori che danno ordine alla vita e perciò si ribellano come selvaggi». Ancora. Mark Franchetti, corrispondente da Mosca del «Sunday Times» di Londra, sulle colonne de «La Stampa» (sabato 6 agosto 2011, pp. 10 -11), in una dettagliata indagine sulla *condizione giovanile russa*, ci informa che i ventenni russi (i ragazzi del '91), quando sentono i racconti di come si viveva nell'epoca sovietica, reagiscono con sorpresa. Vogliono divertirsi, sono stati cresciuti nel consumismo di massa: si stordiscono ogni notte tra musica assordante e pasticche di ecstasy. Molto pragmatici e poco idealisti, sono una *generazione online*. Sono interessati ai soldi, ma anche alla propria realizzazione, reputazione e status. Sono più individualisti e mentalmente indipendenti dei loro genitori. Molto più conformisti dei loro genitori, «per loro la corruzione non è una grande questione. La accettano come un fatto della vita».

Ulrich Beck, sociologo critico tedesco che insegna Sociologia nell'Università di Monaco, alla London School of Economics e nella Harvard University (studioso della globalizzazione, della società del rischio e fautore del cosmopolitismo metodologico), su cui mi sono soffermato recentemente nel mio volume *Passaggio per Francoforte*¹, su «la Repubblica» (sabato 20 agosto 2011, p. 6) ha scritto che l'Europa non solo è, fin dalla sua fondazione, «una comunità di destino», ma si è anche chiesto «che cosa significa oggi la “comunità di destino europea” come nuova esperienza generazionale, quando non sono più in questione la pace e la guerra»? Per Beck, «è la minaccia esistenziale prodotta dalla crisi della finanza e dell'euro a rendere gli europei consapevoli del fatto che non vivono in Germania, in Italia o in Francia, ma in Europa». Di fatto, la gioventù europea «sperimenta per la prima volta il suo “destino europeo”: più istruita che mai, è frustrata nelle sue aspettative dalla stagnazione del mercato del lavoro provocata dalla bancarotta di Stato e dalla crisi economica incombenti». Con il risultato che «un quinto della

1 Cfr. A. DE SIMONE, *Passaggio per Francoforte. Attraverso Habermas*, Morlacchi, Perugia 2010.

popolazione europea sotto i 25 anni è disoccupato». Secondo Beck, autore de *La società del rischio*, «in tutte le proteste giovanili dove il precariato intellettuale ha innalzato i suoi accampamenti e ha fatto sentire la sua voce, risuonano le rivendicazioni di giustizia sociale, portate avanti in Spagna, in Portogallo, ma anche in Tunisia, Egitto e Israele (diversamente che in Gran Bretagna) in modo non-violento e nondimeno potente». Per il sociologo tedesco, l'Europa e la sua gioventù «uniscono la loro rabbia nei confronti di una politica che salva le banche con somme di denaro superiori a qualsiasi capacità di immaginazione, ma in questo modo mette in gioco il loro destino». Da tutto ciò consegue, come conclude in forma interrogativa Beck, «se la speranza della gioventù europea viene sacrificata alla crisi dell'euro, quale futuro rimane all'Europa che diventa sempre più vecchia»? Siamo dunque catapultati in un mondo «che nessuno più capisce»? Quali sono i modelli del futuro capaci di orientarci in una «eterna crisi chiamata Europa»? Per Beck, la sola risposta che gli europei possono dare alla globalizzazione, la loro unica via per riconquistare un potere d'azione politica sia al proprio interno sia al proprio esterno, il solo modo dell'Europa per avere voce sulla scena mondiale è agire come una comunità di stati cooperanti oltre ogni ripiegamento nazionalistico².

A questo punto, la domanda che dobbiamo porci è la seguente: «In questo inizio di XXI secolo assistiamo ad una convergenza dei modi di vita giovanili in Europa oppure le peculiarità nazionali hanno la meglio sulla costituzione di una trama comune»?³ È difficile proporre una definizione univoca di gioventù. «I valori ai quali aderiscono i giovani, i processi di passaggio all'età adulta, le politiche pubbliche che li governano (e che concorrono con la loro azione a delimitare l'età di accesso ai diritti sociali), le forme di socializzazione scolastica e della cultura fa-

2 Cfr. U. BECK, *La crisi dell'Europa*, il Mulino, Bologna 2012.

3 V. CICHELLI, O. GALLAND, *Le trasformazioni della gioventù e dei rapporti tra le generazioni*, in L. SCIOLLA (a cura di), *Processi e trasformazioni sociali. La società europea dagli anni Sessanta a oggi*, Laterza, Roma-Bari 2009, p. 255.

miliare si caratterizzano in base al contesto nazionale di appartenenza»⁴. Nonostante queste difficoltà e a fronte dell'inegabile diversità che caratterizza la condizione giovanile europea, pare si possano individuare almeno quattro elementi che sembrano contraddistinguere al meglio la gioventù nella maggior parte dei paesi europei.

I- Il primo elemento è dato dal rinvio dell'età nella quale viene varcata la soglia di ingresso nell'età adulta, cioè l'uscita dal sistema scolastico, l'accesso al primo impiego, la separazione dalla famiglia d'origine, il matrimonio e la nascita dei figli. L'allungamento della gioventù interessa tutti i paesi europei.

II- La gioventù europea è caratterizzata da una grande incertezza sul proprio futuro e dalla frammentazione delle esperienze.

III- L'allungamento delle gioventù in una configurazione socio-storica più incerta spiega anche l'estensione della dipendenza sociale dei giovani rispetto alla collettività.

IV- Assistiamo, infine, ad una più ampia autonomizzazione dei giovani rispetto alla società degli adulti sul piano dei gusti culturali e della vita intima. Tutto ciò è il risultato della profonda trasformazione della socializzazione familiare (in particolare a livello dell'esercizio dell'autorità genitoriale) e dalla crescente importanza assunta dal gruppo dei coetanei nella regolazione delle condotte di vita⁵.

Al riguardo, mi sia concesso qui un breve approfondimento sulle *metamorfosi della famiglia*, sulla *differenza generazionale* e sull'*essere geni-*

4 *Ibid.*

5 Cfr. *ivi*, pp. 255-256.

tori oggi, nell'epoca dell'«evaporazione del padre», attraverso le acute riflessioni sviluppate da Massimo Recalcati nel suo recente volume *Cosa resta del padre*⁶. Secondo Recalcati «la famiglia contemporanea ci appare senza centro di gravità, stratificata, disordinata, priva di nucleo e incline ad assumere le organizzazioni più diverse» (*CRP*, p. 87). La famiglia composta da una coppia eterosessuale, con un figlio, istituita dal legame matrimoniale e destinata a durare una vita «non è più un modello sufficiente per descrivere la configurazione attuale del legame familiare» (*ibid.*). Il legame familiare non è solo casa, alleanza, radice, ma anche erranza, allontanamento, differenziazione. Non c'è formazione (familiare) che non passi attraverso la strettoia del conflitto, della lotta, del contrasto tra una generazione e l'altra. Già Hegel diceva che la dialettica del riconoscimento non può prescindere dal conflitto. «Dove c'è conflitto c'è riconoscimento dell'alterità, c'è confronto con l'impossibilità di ridurre l'altro al simile, c'è differenza in gioco» (ivi, p. 98). Per Recalcati, «se la differenza generazionale sa nutrire correttamente il conflitto, sa nutrire anche il processo di formazione» (*ibid.*). Pertanto, i figli «hanno bisogno di genitori in grado di sopportare il conflitto e, dunque, in grado di rappresentare la differenza generazionale» (*ibid.*). Diversamente, l'omogeneità (solo apparente) della famiglia ipermoderna ci introduce in una scena in cui i «bambini sono equivalenti ai genitori, le madri alle figlie, i padri ai figli». La famiglia fondata sull'ideale del *pater familias* e sull'ordine naturale della famiglia «non esiste più»: «il nostro tempo è davvero il tempo dell'evaporazione del padre» (ivi, p. 101). Essere genitori oggi è una missione impossibile? Questa è la domanda cruciale che pone Recalcati, per il quale «il problema che contraddistingue il nostro tempo consiste nel come riuscire a preservare la funzione educativa propria del legame familiare di fronte a una crisi sempre più radicale e generalizzata del discorso educativo» (ivi, p. 104). Per Recalcati, fortemente influenzato da Freud e Lacan e da alcune fi-

6 Cfr. M. RECALCATI, *Cosa resta del padre? La paternità nell'epoca ipermoderna*, Raffaello Cortina, Milano 2011 (d'ora in poi *CRP*).

gure della letteratura (Roth e MacCarthy) e del cinema (Eastwood), «la difficoltà in cui versa ogni discorso educativo è doppia: per un verso è *difficoltà ad assumere con responsabilità la differenza generazionale introducendo il potere simbolico dell'interdizione* [dire di "No"]. Per un altro è *difficoltà a trasmettere il desiderio da una generazione all'altra; è difficoltà nel dare testimonianza di cosa significhi desiderare*» (ivi, p. 105). Con parole incisive Recalcati scrive:

L'assenza di conflittualità come fattore imprescindibile della formazione è uno dei sintomi maggiori del legame familiare e del legame sociale ipermoderno. Il nuovo disagio della giovinezza non è più segnato dall'Edipo, non si riproduce dal conflitto tra le generazioni, dalla tragedia dell'usurpazione, dal carattere trasgressivo del desiderio che infrange la Legge. Il disagio della giovinezza prodotto dal discorso del capitalista è un disagio legato a un effetto di intasamento e di intossicazione generato dall'eccesso di godimento e dal declino della funzione simbolica della castrazione (*ibid.*).

Le grandi angosce dei genitori di oggi sono due. La prima (a) è data dall'esigenza di sentirsi amati dai loro figli. Tale esigenza ribalta la dialettica del riconoscimento: «non sono più i figli che domandano di essere riconosciuti dai loro genitori, ma sono i genitori che domandano di essere riconosciuti dai loro figli» (ivi, p. 108). Per risultare amabili e poter eliminare il disagio del conflitto «è necessario dire sempre "Sì"» (*ibid.*). La seconda (b) è quella legata al principio di prestazione: «lo scacco, l'insuccesso, il fallimento dei propri figli sono sempre meno tollerati» (ivi, p. 110). Ai figli si attribuiscono sempre di più «progetti di realizzazione obbligatoria» (*ibid.*): «avere un figlio senza difetti, capace di prestazione, riflette le angosce narcisistiche dei genitori» (*ibid.*). In

questi scenari, i giovani, secondo Recalcati, «sono più esposti alla malattia dell'inconscio» (ivi, p. 113).

Il secolo XXI è da poco iniziato, e subito la scena umana della storia è stata caratterizzata da profondi sconvolgimenti economici, geo-politici e sociali, mentre la natura, con la sua apocalittica scossa, non ha mancato di far sentire il suo “urlo”. Anche per il filosofo non è facile rispondere alla domanda: che succede *oggi*, nella nostra *contemporaneità*? Altrettanto non lo è per approntare una *diagnosi del presente* che possa illuminare gli aspetti salienti, ma anche più controversi della *complessità del mondo* in cui viviamo. Nelle pieghe della mia riflessione, hegelianamente, la “mediazione del concetto” per la comprensione del proprio tempo sicuramente farà sentire i suoi effetti, ma con una precisazione che bene ha espresso Geminello Preterossi allorquando ha scritto che «la celebre massima hegeliana che individua nella filosofia l'apprensione del proprio tempo nel pensiero, non deve essere intesa in senso bonificato, rassicurante». Essa, di fatto, «ci dice che il lavoro filosofico appartiene al “tempo storico” e, contemporaneamente, lo “apre” dall'interno, serbando una sorta di attrito teorico rispetto ad esso, in grado di rivelarlo». Di conseguenza, «proprio perché è in un certo senso sempre “inattuale” - ovvero refrattaria al senso comune e all'autocoscienza dei saperi che si limitano ad accompagnare la superficie dell'esistente - la filosofia può scandagliare criticamente l'origine e il “non detto” del “presente”»⁷.

Nel nostro tempo, tutto avviene velocemente e muta continuamente; tutto, come scrive Elena Pulcini, «si mescola, lasciandoci orfani di parametri certi e consolidati»⁸. Di fatto, «lo scenario per alcuni versi rassicurante della modernità *solida*, con i suoi codici e le sue regole, le sue istituzioni stabili e la fiducia nel progresso e nel futuro, ha ceduto il posto a una situazione magmatica, in cui assistiamo alla scomparsa di valori universalmente condivisi e al dissolversi delle certezze, alla crisi

7 Cfr. G. PRETEROSSÌ, *La politica negata*, Laterza, Roma-Bari 2011, pp. XV-XVI.

8 E. PULCINI, *Ambivalenze postmoderne*, in ID., *Invidia. La passione triste*, il Mulino, Bologna 2011, p. 133.

delle istituzioni e ai processi di individualizzazione, al trionfo dell'effimero e del transitorio e alla perdita del futuro»⁹. Di fronte a questi esiti che segnano pervasivamente non solo il disagio, ma anche un vero e proprio possibile «declino» della modernità, c'è chi ritiene che gli effetti di *insicurezza* e di *rischio* prodotti dalla *globalizzazione*, congiuntamente alle recenti *metamorfosi populistico-plebiscitarie e dispotiche* del “politico”, siano ormai talmente preponderanti sulla complessità crescente della società, da creare, tra l'altro, vere e proprie *patologie democratiche* dall'esito virtualmente imprevedibile. Un esito così improbabile da decifrare che ha spinto il filosofo Roberto Esposito a dire, con problematica acutezza, che «la democrazia deve dichiararsi per quello che è e non per quello che *non* può essere»¹⁰.

Nel suo recente libro *How to Run the World*, Parag Khanna ha scritto che «il mondo attuale conosce modelli politici ed economici concorrenti, e l'attrazione esercitata dall'uno e dall'altro non dipende dalla sua democraticità, bensì dalla capacità di garantire benefici materiali alle persone». Secondo Khanna, «quando l'economia di un paese democratico è in difficoltà la democrazia è la prima a soffrirne, mentre quando l'economia di un paese autoritario fiorisce, il regime in carica è il primo a trarne vantaggio». Dunque, conclude Khanna, «la democrazia ha bisogno del capitalismo per affermarsi, mentre il capitalismo non ha bisogno della democrazia»¹¹. A sua volta, nella democrazia post-politica e nella «società del rischio», secondo Slavoj Žižek, il sistema capitalistico globale contemporaneo si sta avvicinando «a un apocalittico punto zero». I suoi «quattro cavalieri dell'apocalisse», come sostiene il filosofo di Lubiana, comprendono «la crisi ecologica, le conseguenze della rivoluzione biogenetica, gli squilibri interni al sistema stesso (problemi con

9 *Ibid.*

10 R. ESPOSITO, *Democrazia*, in ID., *Dieci pensieri sulla politica*, il Mulino, Bologna 211, p. 74.

11 Cfr. P. KHANNA, *Come si governa il mondo*, Fazi Editore, Roma 2011, p. 179.

la proprietà intellettuale; imminenti lotte per materie prime, cibo e acqua), e la crescita esplosiva delle divisioni ed esclusioni sociali»¹². Inoltre, entro il quadro complesso di quelle che Daniel Bell ha chiamato le «contraddizioni culturali del capitalismo», secondo Žižek il capitalismo odierno funziona sempre più come «l'istituzionalizzazione dell'invidia»¹³, cioè quella sorta di implacabile «verme roditore» (Cervantes), di passione *implosiva*, che, rodendo l'anima e corrodendo l'identità, «ci spinge a sacrificare noi stessi pur di non concedere niente all'altro; o, ancora peggio, a trascinare gli altri, tutti gli altri, nel gorgo della nostra sconfitta, preferendo un'uguaglianza negativa, un'uguaglianza nell'annientamento, all'intollerabile peso della differenza»¹⁴.

In questi scenari della nostra contemporaneità, definita come l'epoca delle *passioni tristi*, nel tentativo di approntare un'ermeneutica critica capace di spiegare i motivi di questa crisi, «molti si sono interrogati sul futuro di una democrazia che vede materializzarsi, dietro il suo volto formale, una deriva oligarchica legata all'acuirsi della distanza tra governati e governanti e alla concentrazione, nelle mani di questi ultimi, dei codici di riproduzione simbolica e materiale della società»¹⁵. Le dinamiche della crisi, derivanti dall'intreccio di una molteplicità di diverse cause (economiche, geo-politiche, culturali), hanno prodotto non solo un incremento delle disuguaglianze sociali, ma hanno altresì indotto «una ricaduta negativa sull'effettiva partecipazione democratica degli strati sociali più svantaggiati, poiché quelle stesse disuguaglianze si riproducono come disuguaglianze nella sfera pubblica» (DDCC, pp.

12 Cfr. S. ŽIŽEK, *Vivere alla fine dei tempi*, Ponte alle Grazie, Milano 2011, pp. 10-11.

13 Ivi, p. 15.

14 E. PULCINI, *Contro se stessi*, in Id., *Invidia. La passione triste*, il Mulino, Bologna 2011, p. 20.

15 S. PETRUCCIANI, *Democrazia deliberativa e conflitti culturali*, in C. ALTINI (a cura di), *Democrazia. Storia e teoria di un'esperienza filosofica e politica*, il Mulino, Bologna 2011, p. 325 (d'ora in poi DDCC).

326). Se, da un lato, in questo scenario, la crisi di fiducia nella democrazia «potrebbe essere riportata all'incapacità delle democrazie occidentali di realizzare, in condizioni di crescente integrazione economica internazionale, complessità sociale e pluralismo etico-culturale, i principi di eguaglianza, partecipazione e autonomia che animano l'ideale democratico» (*ibid.*); dall'altro, tuttavia, questa crisi richiede maggiore attenzione soprattutto perché essa ha profondamente modificato «il ruolo» del *conflitto* che segna il *vincolo umano* nel Moderno.

Una delle *trasformazioni silenziose* in corso, di cui non si ha sempre piena consapevolezza, è sicuramente rappresentata, come sostiene il filosofo e sinologo François Jullien¹⁶, dal progressivo restringimento degli spazi di cultura in Europa, dove la cultura mediatica sta progressivamente sostituendo la «cultura di qualità». Per comprendere adeguatamente questa che può essere definita una vera e propria «recessione intellettuale», occorre pensare nei termini di una *logica altra* che sappia plasticamente decifrare i numerosi aspetti della situazione di crisi generalizzata che morfologicamente connota sia il *conflitto della cultura* che il *disagio nella cultura* nella nostra *contemporaneità*, che Georg Simmel non avrebbe avuto incertezza a definire, sia l'uno che l'altro nelle sue *forme* storiche concrete, come *tragico*¹⁷. Oggi stiamo navigando in un mare di probabilità e di incertezze dove, come osserva l'antropologo Francesco Remotti, non solo l'identità personale non costituisce più un'isola protetta, «qualcosa che offre il massimo di sicurezza, riconoscibilità, permanenza», ma anche la stessa parola *identità* è nel frattempo diventata una parola *avvelenata* perché «*promette ciò che non c'è*; perché ci illude su ciò che non siamo», addirittura si è trasformata in «un grande mito del nostro tempo».¹⁸ La percezione diffusa è quella di vivere in

16 Cfr. F. JULLIEN, *Le trasformazioni silenziose*, Raffaello Cortina, Milano 2010.

17 Su Simmel, cfr. A. DE SIMONE, *L'ineffabile chiasmo. Configurazioni di reciprocità attraverso Simmel*, Liguori, Napoli 2007 e ID., *L'inquieto vincolo dell'umano. Simmel e oltre*, Liguori, Napoli 2010.

18 F. REMOTTI, *L'ossessione identitaria*, Laterza, Roma-Bari 2010, p. XII.

un'epoca rotta, spezzata, che non soddisfa neppure l'esigenza conoscitiva della filosofia (anche di quella apparentemente più sfiduciata nei confronti del disincanto ipermoderno), in cui non solo ci sfuggono le cose ultime, ma anche quelle penultime che, nella loro essenzialità, di rimando, ci dicono quanto sia dirimente, nell'ottundimento reificatorio delle nostre forme di vita, la nostra inadeguatezza a livello dell'*autonomia socio-ontologica* negli scenari sociali e politici dove si registra una forte persistenza di soggetti «più labili, muniti di minore riconoscimento e di una minore consistenza sul piano sociale».¹⁹ Remotti, con toni critici, ma non apocalittici, sostiene che la *povertà culturale* che caratterizza il nostro tipo capitalistico di società deriva sostanzialmente dall'ambivalente rapporto che c'è tra «il massimo di produzione di beni, di oggetti e di merci» da un lato e dall'altro dalla «spaventosa riduzione di relazionalità, che non sia quella degli interessi economici degli individui e dei “noi”», una riduzione che sta *tragicamente* scavando un pericoloso baratro non soltanto per questa stessa società, ma anche, e purtroppo, «per il resto dell'umanità».²⁰ Occorre aggiungere che sempre Remotti, nel suo ultimo libro *Cultura. Dalla complessità all'impoverimento*²¹ si spinge ad individuare nel capitalismo contemporaneo il “fattore” «anti-culturale» che causa i processi di impoverimento culturale: «mercificando il mondo, le società, le relazioni, è il capitalismo che “parla” e soprattutto agisce *contro la cultura*»²².

2. Sulla formazione. *Bildung, Kultur e Halbbildung* tra Gadamer e Adorno

Intendo ora soffermarmi con voi su alcuni dei tratti problematici del nostro tempo. A fronte della crisi dell'*individuo* e della *Bildung* (forma-

19 Ivi, p. 34.

20 Ivi, p. XXV.

21 Laterza, Roma Bari 2011.

22 Ivi, p. IX.

zione) che lascia spazio alla frammentaria, dimezzata e difettiva diffusione della *Halbbildung* (semicultura, formazione dimezzata), espressione dell'onnipresenza dello spirito estraniato e forma dominante della coscienza contemporanea imprigionante tutta la *dialettica dell'umano* nelle maglie di una "de-umanizzata socializzazione"²³, la lezione dei "classici" continua ancora a incidere nel nostro orizzonte concettuale, aprendo appunto dei "varchi" con effetti anche performativi nel complesso rapporto che si instaura, per noi "contemporanei", nel circolo ermeneutico tra vita, storia e politica, ma soprattutto tra formazione, cultura ed educazione.

Relativamente al concetto di *Bildung*, la cui traduzione in *cultura* non restituisce comunque la complessità e ricchezza semantica che invece conserva il termine nella sua lingua originaria, occorre rilevare che Hans-Georg Gadamer non solo riconosce a tale *Leitbegriff* umanistico l'aver svolto un ruolo centrale nel processo di costituzione storica delle *Geisteswissenschaften*, ma egli stesso organizza prevalentemente importanti sezioni analitico-ricostruttive della prima parte di *Verità e metodo*²⁴ proprio intorno al termine-chiave di *Bildung* e a quelli ad esso linguisticamente affini come *Bild* (immagine), *Nachbild* (riproduzione), *Vorbild* (modello), *Gebilde* (forma), *Urbild* (originale), *Abbild* (copia), *Einbildungskraft* (immaginazione).

Ricordando come l'affermarsi della parola *Bildung* affondi le sue radici nella tradizione mistica medievale, «per la quale l'uomo porta nella propria anima l'immagine (*Bild*) di Dio, secondo la quale è creato, e deve svilupparla in sé» (*VM*, p. 33), Gadamer osserva che è soprattutto con il progressivo affermarsi, in un'ottica totalmente secolarizzata, del fondamentale significato herderiano di cultura come «innalzamento all'umanità» (ivi, p. 32) che si compie, nel periodo che separa Kant

23 Cfr. T.W. ADORNO, *La crisi dell'individuo*, a cura di A. Testa, Diabasis, Reggio Emilia 2010 e ID., *Teoria della Halbbildung*, a cura di G. Sola, il Melangolo, Genova 2010.

24 Tr. it. di G. Vattimo, Bompiani, Milano 1983 (d'ora in poi *VM*).

da Hegel, la trasformazione storico-semanticamente moderna del concetto di *Bildung*. Cultura ora è «un autentico concetto storico» (ivi, p. 34) e come tale è alla base delle *Geisteswissenschaften*. La cultura non conosce fini al di fuori di se stessa. Perciò, il suo stesso concetto trascende quello di «una pura coltivazione di disposizioni preesistenti» (*ibid.*): cioè, «la coltivazione di una disposizione è lo sviluppo di qualcosa di dato, sicché l'esercizio e la cura di essa non è altro che semplice mezzo in vista del fine» (*ibid.*). Nella cultura autentica, invece, «ciò in cui e mediante cui ci si forma viene, come tale, fatto interamente proprio. In questo senso, ciò che entra nella cultura scompare in essa risolvendosi, ma non come un semplice mezzo che ha perduto la sua funzione. Anzi, nell'acquisizione di una cultura nulla scompare, ma tutto viene conservato» (*ibid.*).

Nella storia moderna della parola *Bildung*, secondo Gadamer, è stato Hegel che, lungo il proprio itinerario filosofico, ha elaborato con il massimo rigore il suo concetto. «Ciò che Hegel chiama l'essenza formale della cultura consiste nella sua universalità. Proprio in base a questo concetto di innalzamento all'universalità, Hegel poté abbracciare in un unico concetto quello che la sua epoca intendeva per cultura. Innalzamento all'universalità non è limitato alla cultura teorica e non significa in generale solo un comportamento teoretico in opposizione al comportamento pratico, ma designa la determinazione essenziale della razionalità umana nel suo insieme. È essenza generale di tutta la cultura umana quella di costituirsi come essenza spirituale universale. Chi si abbandona alla particolarità non è colto» (*VM*, pp. 34-35). Così, per esempio, come sottolinea Hegel nel § 41 della *Philosophische Propädeutik*, non ha cultura l'uomo che «si lascia andare alla sua *ira* e agisce ciecamente secondo questa passione, poiché in ciò egli considera un danno o un'offesa del danneggiatore o con altri oggetti senza misura e scopo. Non ha cultura - continua Hegel - chi afferma un *interesse* che non lo riguarda o in cui egli non può influire con la sua attività; poiché razionalmente si può fare interesse proprio soltanto ciò in cui con la propria attività

si viene a capo di qualcosa. Inoltre - conclude Hegel - quando l'uomo diventa *impaziente* di fronte agli eventi del destino, egli fa del proprio particolare interesse un affare supremamente importante, come qualcosa secondo cui gli uomini e le circostanze avrebbero dovuto regolarsi»²⁵. Hegel, commenta Gadamer, «mostra che una persona simile, in fondo, manca di capacità di astrazione: non riesce a prescindere da se stesso e porsi da un punto di vista universale dal quale potrebbe determinare il suo particolare secondo misura e giusta proporzione» (*VM*, p. 35). Intesa hegelianamente, dunque, la cultura (*Bildung*), in quanto «innalzamento all'universalità» (*ibid.*), è un compito peculiare dell'uomo, che come tale «esige il sacrificio della particolarità all'universale» (*ibid.*). Là dove, però, «sacrificare la particolarità significa, negativamente, controllare gli appetiti sensibili, conquistando la libertà dal loro oggetto e quindi la libertà per l'oggettività dell'oggetto stesso» (*ibid.*).

Ripercorrendo i transiti principali del concetto hegeliano di *Bildung*, Gadamer osserva che, nella *Phänomenologie des Geistes*, Hegel, come è noto, associa tale concetto a quello di lavoro, là dove, appunto, attribuisce al cammino della coscienza e al processo di autocostruzione dello spirito il segno distintivo di un lavoro. Infatti, caratterizzando fenomenologicamente, nella dialettica signoria-servitù e nella lotta per il riconoscimento²⁶, il significato della «figura» del lavoro anche come attività della coscienza, Hegel afferma che (dal punto di vista della coscienza servile) il lavoro è «appetito *tenuto a freno*, è un dileguare *trattenuto*, ovvero: il lavoro *forma* (*bildet*). Il rapporto negativo verso l'oggetto diventa *forma* dell'oggetto stesso, diventa *qualcosa che permane*; e ciò perché proprio a chi lavora l'oggetto ha indipendenza. Tale medio *negativo* o l'*operare* formativo costituiscono in pari tempo *la singolarità* o il puro

25 G.W.F. HEGEL, *Propedeutica filosofica*, a cura di G. Rafetti, La Nuova Italia, Firenze 1977, p. 61.

26 Per l'attualizzazione contemporanea del tema filosofico hegeliano dell'*Anerkennung*, cfr., tra gli altri, A. HONNETH, *Lotta per il riconoscimento. Proposte per un'etica del conflitto*, Il Saggiatore, Milano 2002.

essere-per-sé della coscienza che ora, nel lavoro, esce fuori di sé nell'elemento del permanere; così, quindi, la coscienza che lavora giunge all'intuizione dell'essere indipendente *come di se stessa*²⁷. Nel *fare* della coscienza servile il lavoro è così «appetito sensibile dominato» (*VM*, p. 35): invece di soddisfare immediatamente il desiderio, la coscienza che lavora - come commenta Gadamer «*interprete e lettore di Hegel*» nel saggio *La dialettica dell'autocoscienza* raccolto e pubblicato nell'edizione italiana del suo volume *La dialettica di Hegel* (1973)²⁸ - «si tiene salda in se stessa, non annienta l'oggetto ('dileguare *trattenuto*'), ma lo fa diventare un che di permanente col 'formarlo', con l'imprimergli la propria forma»²⁹. In quanto forma l'oggetto, cioè opera disinteressatamente e si pone come fine l'innalzamento «della propria particolarità immediata all'universalità» (*VM*, p. 35), la coscienza che lavora non soltanto «forma se stessa», ma ritrova anche se stessa come coscienza «autonomamente sussistente» (*ibid.*). Nel lessico filosofico hegeliano tutto ciò sta a significare che «è l'autocoscienza della capacità che si vede affermata continuamente e durevolmente in ciò che essa 'forma' ed ha formato: è attraverso il lavoro che l'autocoscienza che è per sé si stabilisce nell'elemento del permanere'. Questo è in realtà il significato positivo del formare: garantire una autocoscienza che anche lo schiavo può avere»³⁰. Pertanto, anche l'insieme di esperienze che la coscienza lavoratrice servile via via acquisisce equivale alla sua potenziale e progressiva educazione e cultura (*Bildung*). Il risultato cui perviene l'autocoscienza servile educatasi mediante il lavoro - cioè «l'intuizione dell'essere indipendente *come di se stessa*» - consente quindi di ritenere che (1) «è perfettamente giusto dire del lavoro che esso forma (*bildet*)» (*VM*, p. 35) e di registrare

27 G.W.F. HEGEL, *Fenomenologia dello spirito*, a cura di E. De Negri, La Nuova Italia, Firenze 1970, vol. I, pp. 162-163.

28 Cfr. H.-G. GADAMER, *La dialettica di Hegel*, a cura di R. Dottori, Marietti, Torino 1973 (2^a ed. rivista e accresciuta con pref. di R. Dottori, Marietti, Genova 1996).

29 *Ivi*, p. 89.

30 *Ivi*, pp. 89-90.

che (2) la consapevolezza della coscienza che lavora contiene in sé tutti i momenti costitutivi della cultura morale: «distacco dall'immediatezza degli appetiti, del bisogno individuale, dell'interesse particolare, esigenza di universalità» (*ibid.*).

Nella descrizione della *Bildung* morale che Hegel dà, secondo Gadamer, è facile riscontrare la determinazione fondamentale dello spirito «inteso come qualcosa di storico, e cioè il suo conciliarsi con se stesso, il riconoscersi nell'altro» (VM, p. 36)³¹. Questa caratteristica si rivela chiaramente nell'idea hegeliana della *Bildung* teoretica. Come sappiamo, Hegel - da quanto emerge in particolar modo dal discorso pronunciato nel 1809 in qualità di rettore del Ginnasio di Norimberga³² - sottolinea che la condizione della cultura teoretica, del comportamento teoretico, è già di per sé estraneazione, ovvero lo sforzo di occuparsi di qualcosa di non-immediato, di un che di estraneo, di un oggetto che appartiene al ricordo, alla memoria e al pensiero (cfr. VM, p. 47). La cultura teoretica, dunque, conduce «al di là di ciò che l'uomo sa e sperimenta immediatamente» (ivi, p. 36). Essa consiste «nella capacità di far valere anche ciò che all'immediatezza non si riduce, nel trovare punti di vista generali per capire la cosa di là dai propri interessi» (*ibid.*), ossia «l'oggettivo nella sua libertà». In quanto ogni acquisto di cultura avviene attraverso la formazione di interessi teoretici, Hegel suggerisce di riappropriarci di contenuti culturali del mondo «lontano ed estraneo» dei classici, cioè del modo e della lingua degli antichi, perché sono particolarmente consoni al processo di autoformazione. Comprendere quel mondo, data la sua distanza dal nostro, richiede un'autoalienazione che è il movimento iniziale della *Bildung*, affinché dopo, l'arte, la poesia, la filosofia, la lingua degli antichi ci offrano la possibilità di ritornare a noi stessi con una migliore autocomprensione. Noi abbiamo bisogno di provocare quel «necessario distacco da noi stessi» perché il

31 Ivi, p. 36.

32 Cfr. G.W.F. HEGEL, *La scuola e l'educazione. Discorsi e relazioni (Norimberga 1808-1816)*, a cura di L. Sichirolo e A. Burgio, Guerini e Associati, Milano 1985, pp. 39-51.

mondo dei classici contiene a un tempo, come dice Hegel, tutti i punti di partenza e i fili conduttori del ritorno a sé, della conciliazione e del ritrovamento di se stessi – di se stessi, tuttavia, «secondo la vera universale essenza dello spirito»³³. Gadamer ravvisa nella proposta hegeliana il residuo del pregiudizio classicistico secondo il quale «proprio negli antichi dovrebbe trovarsi in maniera particolarmente chiara l'essenza universale dello spirito» (VM, pp. 36-37); ma considera *giusta* «l'idea di fondo» espressa da Hegel: «riconoscere il proprio nell'estraneo, familiarizzarsi con esso, è questo il movimento essenziale dello spirito, il cui essere consiste esclusivamente nel ritornare a sé dall'altro» (ivi, p. 37). In questo senso, anche Gadamer ritiene che:

ogni cultura teoretica, anche lo studio di lingue straniere e dei relativi mondi di rappresentazioni, non è altro che la prosecuzione di un processo di formazione che comincia molto prima. Ogni singolo individuo che si innalza dal suo essere puramente naturale all'esistenza spirituale trova nella lingua, nei costumi e nelle istituzioni del suo popolo una sostanza preesistente che, come accade nell'apprendimento della lingua, deve fare propria. Perciò, l'individuo singolo è già sempre sulla via della cultura, ha già sempre cominciato a superare la propria naturalità proprio in quanto il mondo in cui si sviluppa è un mondo formato dall'uomo nella lingua e nei costumi (*ibid.*).

Che la struttura concettuale e paradigmatica della *Bildung* occupi una posizione strategicamente centrale e rilevante per la comprensione dal punto di vista ermeneutico delle *Geisteswissenschaften* è un fatto del tutto evidente e tale da spiegare anche la particolare attenzione che in *Verità e metodo* Gadamer vi ripone quando non solo ribadisce, come

33 G.W.F. HEGEL, *La scuola e l'educazione*, cit., p. 48.

già si è detto, la validità dell'identificazione hegeliana del movimento essenziale dello spirito con il riconoscere il proprio nell'estraneo, con il ritornare a sé dall'altro, ma afferma, egli stesso con tono hegeliano, che «l'essere dello spirito è essenzialmente connesso con l'idea della cultura» (*VM*, p. 34) e che l'essenza della cultura, così come la «struttura circolare» di ogni comprensione ermeneutica, consiste proprio nella complessità del movimento dialettico dello spirito come movimento di estraneamento, appropriazione e ritorno presso di sé.

La cultura, però, non va soltanto intesa come quel processo di formazione che compie «l'innalzamento storico dello spirito all'universale» (ivi, p. 37). Infatti, è proprio qui che la «soluzione» hegeliana della *Bildung* non è più, secondo Gadamer, soddisfacente, perché, in (e per) Hegel, «la cultura, come movimento di estraneamento e appropriazione, si risolve in un continuo impadronirsi della sostanza, nella dissoluzione di ogni essenza oggettiva che si compie nel sapere assoluto della filosofia» (*ibid.*)³⁴. Per Gadamer, invece, la cultura è anche l'«elemento» entro il quale si muovono e procedono le scienze storiche dello spirito.

Oggi, *dopo* Gadamer, assistiamo, come opportunamente osserva in modo critico la filosofa Martha C. Nussbaum nel suo recente volume *Non per profitto*³⁵, «alla crisi strisciante di enormi proporzioni e di portata globale, tanto più inosservata quanto più dannosa per il futuro della democrazia: la crisi dell'istruzione. Sedotti dall'imperativo della crescita economica e dalle logiche contabili a breve termine, molti paesi infliggono pesanti tagli agli studi umanistici ed artistici a favore di abilità tecniche e conoscenze pratico-scientifiche. E così, mentre il mondo si fa più grande e complesso, gli strumenti per capirlo si fanno più poveri

34 Su ciò cfr. gli interessanti confronti critici svolti da Lucio Cortella nel suo ampio studio *Dopo il sapere assoluto. L'eredità hegeliana nell'epoca post-metafisica*, Guerini e Associati, Milano 1995.

35 Cfr. M.C. NUSSBAUM, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, il Mulino, Bologna 2011.

e rudimentali; mentre l'innovazione chiede intelligenze flessibili, aperte e creative, l'istruzione si ripiega su poche nozioni stereotipate. Non si tratta di difendere una presunta superiorità della cultura classica su quella scientifica, bensì di mantenere l'accesso a quella conoscenza che nutre la libertà di pensiero e di parola, l'autonomia del giudizio, la forza dell'immaginazione come altrettante precondizioni per una umanità matura e responsabile».

Dobbiamo al filosofo Theodor W. Adorno un'illuminante analisi critica, ancor oggi attuale, del rapporto tra *Bildung*, *Kultur* e *Halbbildung*³⁶. Quest'analisi può esserci utile per la comprensione di alcuni nodi tematici che stiamo esaminando, poiché risulta essere d'importanza decisiva per una «critica sociale» della *Bildung* e della cultura, dal momento che, come lo stesso Adorno afferma in una sua famosa raccolta di aforismi filosofici (*Minima moralia*), nella nostra società «la cultura prospetta l'immagine di una società umana che non esiste; copre e dissimula le condizioni materiali su cui eleva tutto ciò che è umano, e, con la sua azione calmante e consolatrice, contribuisce a mantenere in vita la cattiva struttura economica dell'esistenza»³⁷. Adorno, come ha osservato Giancarla Sola³⁸, descrive criticamente le condizioni di anichilimento in cui avviene la formazione dell'uomo nella società di massa, ricostruendo le cause che hanno determinato «il logoramento della *Bildung* e la sua conseguente degenerazione nella *Halbbildung*» (*DB*, p. 71). Ovviamente le riflessioni critiche di Adorno assumono la veste di una denuncia sociale, politica e culturale di grande attualità. Nella visione di Adorno l'uomo contemporaneo, nel processo di livellamento prodotto dal tipo di società dominante e dallo strapotere dei

36 Cfr. T.W. ADORNO, *Teoria della Halbbildung*, a cura di G. Sola, il Melangolo, Genova 2010.

37 T.W. ADORNO, *Minima moralia. Meditazioni della vita offesa*, Einaudi, Torino 1954, p. 41.

38 Cfr. G. SOLA, *La degenerazione della Bildung nella Halbbildung socializzata*, in T.W. ADORNO, *Teoria della Halbbildung*, cit. pp. 59-97 (d'ora in poi *DB*).

condizionamenti mediatici, è stato ridotto a individuo «inconsapevole di se stesso e a consumatore di merci». Come destinatario anonimo dei prodotti dell'industria culturale «non ha più niente in comune con il senso e sentimento della *Kultur*, dove la libertà (ontologica) d'essere e la libertà (sociale) di esistere erano elementi costitutivi, insieme alla responsabilità del pensare e alla consapevolezza dell'agire» (*ibid.*). I sintomi della decadenza della *Bildung*, secondo Adorno, si possono osservare ovunque. Essa riguarda la *Bildung* di tutta l'umanità. Adorno è fortemente critico. «La libertà, l'armonia, il sentimento e la criticità che dovrebbero accompagnare il pensiero formativo di ciascun soggetto sono stati progressivamente annichiliti, lasciando spazio a una formazione avente ormai i caratteri distintivi della *Halbbildung*. Si tratta cioè di una formazione che ha smarrito la propria essenza, la propria coscienza, la propria libertà di autodeterminazione e il proprio fondamento umanistico e che, pertanto, si dà pericolosamente come incompiuta e manchevole, lacunosa e frammentaria, dimezzata e difettiva» (ivi, p. 72). La *Halbbildung*, dunque, «è il segno di un'assenza che si fa presenza inquietante: la *Neutralisierung der Bildung*, ossia la neutralizzazione della formazione» (*ibid.*).

Le riflessioni di Adorno sulla crisi della *Bildung*, pur situandosi nell'orizzonte della pedagogia, non si risolvono soltanto nella sola pedagogia. Adorno si chiede perché la *Bildung* sia diventata *Halbbildung* socializzata, ovvero «l'onnipresenza dello spirito estraniato» e perché attraverso la *Halbbildung* il processo di formazione si sia alterato a tal punto che «in essa tutto è imprigionato dalle maglie della socializzazione» (ivi, p. 74). Ormai nell'uomo tutto è «conformato». La *Halbbildung* è divenuta «la forma dominante della coscienza contemporanea». Perché la *Kultur*, esposta ai condizionamenti sociali, si è trasformata in «industria culturale» e la *Bildung* in *Halbbildung*?

È bene precisare che il termine tedesco *Halbbildung* risulta composto dall'aggettivo *halb* e dal sostantivo *Bildung*. *Halb* significa “meta” o “a metà”, “mezzo” o “mezza parte”; quando si accosta ad un'altra parola

indica «qualcosa che si è compiuta solo in parte» e che, quindi, risulta essere incompleta o insufficiente. *Bildung*, sappiamo, significa “formazione”. In questo contesto, *Halbbildung* significa “mezza formazione”, “formazione a metà”. Contrapposta alla *Bildung*, secondo Adorno la *Halbbildung* significa *formazione dimezzata, incompleta, incompiuta*. Una formazione, dunque, parziale, ridotta, limitata e che come tale appare compromessa nella sua stessa essenza. Una formazione debole, modesta, mediocre, che risente fortemente del condizionamento sociale: di scarso valore e di qualità scadente. La *Halbbildung* non rappresenta l’uomo come soggetto unico e irripetibile nella sua originarietà formativa. La *Halbbildung* si profila nella nostra società come una formazione banale, ordinaria, convenzionale che non distingue ma uniforma gli uomini fra di loro. Priva di originarietà e di una propria forma, la *Halbbildung* traduce e riflette una formazione conformata, omologata, stereotipata. Mi chiedo con Adorno: possiamo ancora permetterci tutto ciò? La *Halbbildung* come formazione corriva e superficiale produce un desolante livellamento e abbassamento della cultura: la sua degenerazione sfocia in un processo generale di ottundimento dell’uomo nello spirito e nel corpo. La sua capacità di comprensione è così fortemente indebolita e compromessa, «perché non è più educato a quello sforzo formativo che consente all’uomo di trasformarsi» per non cadere nell’abisso della sua condizione umana. Per conseguenza, «pensare lo spaventa in quanto preferisce ignorare ciò che non conosce, anche quando si tratta di se stesso» (ivi, p. 95). Come è stato osservato, se l’omologazione [già a suo tempo denunciata da Pasolini] che pervade l’individuo della *Halbbildung* è generata dalla potente macchina dell’industria culturale dei *mass media*, l’ottundimento che lo colpisce sembra essersi ulteriormente ampliato, anche attraverso lo sviluppo e l’implosione della televisione commerciale. «Gli attuali palinsesti televisivi, con la loro organizzazione in fasce orarie, forniscono a ogni spettatore il programma adatto. Fiction e soap opera, serial tv e telefilm, sitcom e reality, talent show e talk show sono tra i format televisivi più seguiti. A questi

si aggiungono programmi d'intrattenimento e gossip, concorsi a premi e giochi a quiz. Tutto, a partire dallo spazio pubblicitario, pare qui finalizzato al condizionamento delle condotte, all'ane-stetizzazione della coscienza critica e al conformarsi della formazione. Oltre alla televisione commerciale, il processo di ottundimento ha agito anche attraverso il cinema commerciale. Nella musica, nei concerti dal vivo si assiste spesso a un fanatismo esasperato che foraggia non poco scene di isteria collettiva». Inoltre, nel mondo della rete – così bene e criticamente indagato da Manuel Castells, sono Social Network come “Face Book” o “Second Life” a rappresentare luoghi di aggregazione in cui cercare amicizie, amori, magari costruendosi identità virtuali». In tutto questo mondo, «divi del cinema e della musica, veline e calciatori, presentatori e cantanti, showman e showgirls, top-models e persino vincitori di quiz o reality divengono modelli ai quali conformarsi». In ultima istanza, un diffuso e capillare processo di costruzione della «società dello spettacolo» (descritta e interpretata criticamente da G. Debord) invade e pervade la vita dell'uomo contemporaneo, mentre una considerevole «dipendenza mediatica» viene rubricata come «piacevole intrattenimento» (cfr. *ivi*, pp. 95-96).

In questa situazione, come ha osservato Marco Lodoli (in «la Repubblica», mercoledì 31 agosto 2011, «Basta con la scuola del cuore», pp. 46-47), «gli insegnanti non riescono a insegnare, i ragazzi faticano a imparare, le famiglie delegano, ondeggiando, latitano e tutto l'acquario sembra ormai piuttosto torbido» (p. 46). Lodoli si chiede perché lo spirito del tempo «ha inquinato l'idea di conoscenza» e come si potrebbe rilanciare l'idea di un mondo che «studia, apprende» oltre l'emotività e le ragioni del cuore, non sacrificando certo le emozioni, ma cercando soprattutto di non rinunciare alla logica, alla razionalità, all'analisi e alla sintesi, alla intelligenza. Per Lodoli, la cultura «è il tentativo di dare una forma e un ordine al caos». Per questo studiamo Aristotele, Dante, Kant, la storia, la chimica e la biologia. La scuola, sostiene Lodoli, deve riprendere a svolgere il suo ruolo orientandosi verso «la *ratio* e il

logos e l'arte dei nessi e delle consonanze», contro la cultura del desiderio effimero e distruttivo della semplice emotività dei ragazzi, «come se la vita fosse solo sbalzo, divertimento, notti da inghiottire e giorni da dormire e corri dove ti porta il cuore» (p. 46): «il pensiero piccolo divide, il pensiero grande unisce» (Lao-Tze). Al riguardo sono necessarie la lettura, la matematica che «obbliga a pensare», la filosofia, le lingue. Occorre ricostruire i rapporti tra le generazioni (studenti/insegnanti) e la conoscenza del patrimonio culturale, approfondire la comunicazione tecnologica, essere «gli intellettuali del proprio tempo», artefici tutti del pensiero critico, problematico e perciò creativo.

3. *Transiti su Gadamer, Habermas e l'idea d'Europa*

Gadamer. La possibilità di rendere virtuoso il «circolo» ermeneutico identità-alterità ci proviene originalmente da Hans-Georg Gadamer [1900-2002], il fondatore dell'*ermeneutica filosofica* nel XX secolo³⁹, che, fra l'altro, può essere considerata *anche* una delle principali fonti contemporanee di un'*antropologia interpretativa* intesa come *critica culturale*. Da *Verità e metodo* (1960) ai suoi scritti ed interventi successivi raccolti in *L'eredità dell'Europa* (1989)⁴⁰, Gadamer ci ha offerto non soltanto (1) un'originale lettura ermeneutica del concetto di *cultura* (*Bildung*)⁴¹ e (2) le linee essenziali di una fenomenologia ermeneutica del rapporto noi-altri, ma ha altresì sviluppato (3) una riflessione sia filosofica sia politica di grande respiro sulla salute, l'eredità e il destino dell'Europa e sui limiti del suo razionalismo: un'*eredità* pesante «dentro la quale ci sta il mondo classico, il mondo germanico, le guerre fra i popoli dell'Europa, il rinascimento, l'età delle scoperte, il colonialismo, l'espansione, la rivoluzione scientifica, la globalizzazione, e molto più in

39 Cfr. D. DI CESARE, *Gadamer*, Bologna, il Mulino 2007.

40 Einaudi, Torino 1991 (d'ora in poi *EE*).

41 Sull'importanza filosofica e pedagogica del concetto di *Bildung* in Gadamer, cfr. inoltre H.-G. GADAMER, *Bildung e umanesimo*, a cura di G. Sola, il Melangolo, Genova 2012.

generale *l'incontro con l'altro*⁴².

L'Europa è il punto di partenza (l'Occidente è una costruzione dell'Europa), la nostra storia, perché è nella storia dell'Europa che la presenza dell'alterità ha assunto negli ultimi secoli un ruolo determinante. Le implicazioni teoriche e pratiche conseguenti sono di ampia portata. Per Gadamer, «è probabilmente un privilegio dell'Europa il fatto di aver saputo e dovuto imparare, più di altri paesi, a convivere con la diversità» (*EE*, p. 22). Nella storia dell'Occidente - e nelle metamorfosi subite anche dalla sua scienza - «il Dio “totalmente altro”, l'Altro degli altri (del “prossimo”), l'Altro della natura chiusa in se stessa» sono alterità che «non si consegnano al nostro *savoir*» (ivi, p. 84), ma costituiscono nel loro dilemmatico insieme un'eredità difficile soprattutto perché «l'incontro con l'altro ha messo in moto disponibilità all'esperienza e il formarsi di una coscienza storica quale non si era mai data nella storia moderna, ma ha messo in moto anche un potere di dominio, meccanismi di imposizione e di oppressione» (*G*, p. 198). «L'apparizione di una presa di coscienza storica – afferma Gadamer – è verosimilmente la più importante fra le rivoluzioni da noi subite dopo l'avvento dell'epoca moderna. [...] Per coscienza storica intendiamo il privilegio dell'uomo moderno di avere piena consapevolezza della storicità di ogni presente e della relatività di tutte le opinioni»⁴³. L'antropologia, come *discorso sull'altro*, non poteva che avere origine in Europa, figlia di quella tensione verso l'*alterità* che produceva la prima rivoluzione scientifica e la grande rivoluzione storiografica del XVIII secolo. *L'uomo europeo del Settecento* indagava sull'*alterità* e sulla relatività di tutte le opinioni, con un'apertura e una disponibilità all'esperienza fino ad allora inedite. Nascendo con una forte carica di ermeneuticità nel tentativo di interpretare, dare senso al comportamento degli altri e ritrovare così le ragioni riflessive di

42 A. SOBRERO, *Gadamer. Le radici umanistiche della cultura*, in ID., *L'antropologia dopo l'antropologia*, Meltemi, Roma 1999, p. 198 (d'ora in poi G).

43 H.-G. GADAMER, *Il problema della coscienza storica*, a cura di V. Verra, Guida, Napoli 1969, p. 27.

quella esplorazione, la storia dell'antropologia moderna «cominciava come antropologia del noi almeno quanto cominciava come antropologia dell'altro» (G, p. 199). La storia delle scienze dell'uomo dal XVII-XVIII secolo ad oggi è per Gadamer un intrecciarsi contraddittorio: «riduzione dell'altro a noi e trasformazione del noi attraverso l'altro; tentativo di totalizzare la nostra cultura e presa di coscienza della nostra "relatività"» (*ibid.*). Gadamer è soprattutto interessato alle radici del problema nel suo divenire storico, che si traduce nella «tendenza costante, e per certi versi inevitabile, a ricondurre l'antropologia entro i limiti del "sapere di dominio", del modello lineare noi-altri, centro-periferia, la tendenza dell'Occidente come di ogni altra società ad affermare il proprio punto di vista sul mondo» (*ibid.*).

Nel caso specifico della società occidentale, dire che l'antropologia (come discorso sull'altro) è stata spesso interna al "sapere di dominio" significa dire che abbiamo per lo più ricondotto l'antropologia «dentro la forma di sapere che più di ogni altra caratterizza il nostro rapporto con l'alterità: il sapere scientifico» (*ibid.*). Gadamer stesso lo ribadisce esplicitamente: «Se è vero che tutte le civiltà umane hanno posseduto in un modo o nell'altro una qualche forma di "scienza", tramandandola di generazione in generazione, nessuna però ha mai accordato alla scienza un predominio così incontrastato sulle altre forme della vita spirituale. Ed è nello stesso tempo significativo che solo l'Europa abbia codificato queste forme in comportamenti rigidi, elaborando i concetti di religione e di filosofia, di arte e appunto di scienza: un fenomeno che non ha riscontro nelle altre culture superiori» (EE, p. 27). L'elemento peculiare che contraddistingue l'Europa dal resto del mondo è dato dal fatto che nella varietà delle conquiste delle culture superiori – da quella del Medio Oriente a quella dell'America pre-colombiana a quelle asiatiche –, precisa Gadamer, «non sempre e non necessariamente la civiltà ha imboccato la strada della scienza e del suo potere. È appunto l'Europa che ha percorso questa, e solo in Europa la vita spirituale si è specializzata in forme così diverse come la scienza e l'arte, la religione e la filosofia» (ivi,

p. 9). Questo lungo, tormentato e non lineare cammino percorso dall'Europa fa sì che la questione dell'unità "europea" non sia riducibile a semplice alleanza politica e strategica e a quella della creazione dell'unità economica e finanziaria. L'obiettivo ultimo della questione europea, sostiene Gadamer, ha a che fare «col futuro stesso dell'umanità nel suo insieme» (ivi, p. 22). Dopo la diagnosi del processo di razionalizzazione e del disincantamento del mondo di Weber e dopo la *Crisi delle scienze europee* di Husserl, per Gadamer il compito che ci si pone «è di controllare lo sviluppo tecnologico in modo tale che la natura non venga devastata e distrutta, ma possa sopravvivere accanto all'uomo. La natura insomma non può più essere vista come puro oggetto di sfruttamento, ma va intesa in tutte le sue forme come un *partner* con cui dialogare, come l'"altro" con cui dividere l'esistenza» (*EE*, pp. 19-20). La filosofia ermeneutica riflette sull'unilateralità di questo "sapere" che in Europa è arrivato al dominio, un sapere a cui è spesso toccato il compito di esorcizzare l'altro, di allontanarlo da sé, e per converso, di giustificare la propria "parte" come "totalità", di contribuire a trovare nella vittoria del proprio modello scientifico la dimostrazione della sua eticità (cfr. *G*, p. 201). È questo il "paradosso" inevitabile della fase attuale che stiamo vivendo, *anche* in Europa. Detto altrimenti, «il processo di incontro con l'alterità ha assunto nel mondo attuale ritmi tanto incalzanti da rendere difficile pensarlo ancora nei termini del nostro "sapere di dominio", come espansione della nostra identità. All'interno dei processi di globalizzazione e di omologazione culturale, si moltiplica la presenza di segnali discordanti, il rumore di parti di mondo non comprese» (*ibid.*). Per Gadamer le conseguenze della moderna rivoluzione scientifica non riguardano solo l'espansione economica dei paesi industrializzati, ma anche il crescente squilibrio tra progresso economico e progresso umano e sociale, pertanto «il concetto stesso di sviluppo è diventato meno chiaro, e il problema degli obiettivi su cui lo sviluppo dovrebbe misurarsi non ha una risposta precisa» (*EE*, p. 35): è questa una vicenda che non riguarda soltanto l'Europa, ma l'intera civiltà planetaria.

Gadamer, “spirito liberale” e autocritico, formatosi alla scuola umanistica e capace di giudizio indipendente⁴⁴, è stato uno dei grandi protagonisti della filosofia del Novecento, che ha precorso i tempi per molti aspetti e per il quale «la filosofia non è il sapere che nasce dalla risposta a ciò che risposta non può trovare, ma è il tentativo rinnovato di avvicinarsi sempre più alle cose»⁴⁵. Egli è stato un testimone d’eccezione perché espressione del raro privilegio di una lunga vita e storia che biograficamente ha abbracciato tutto intero il XX secolo. Egli ha espresso piena fiducia nella forza creatrice della cultura, anche se, come ha detto, «il futuro dipende dalle origini»⁴⁶. La cultura, e in particolare la filosofia, ha il dovere di richiamare la nostra attenzione sulle grandi costanti della vita vissuta, della *Lebenswelt*, e nell’orientare su questa base i compiti futuri. Tuttavia c’è un’incongruenza in tutto ciò: «per un verso non c’è cultura che più della nostra possa sembrarci “seconda natura”, che più della nostra possa darci l’illusione di aver vinto l’alterità, ma, per altro verso, non c’è cultura che come la nostra possa rivelarsi più disarmata davanti alla “immediatezza della singolarità”, o ai “caratteri universali e immutabili del vivere e del morire”» (*G*, p. 202). Interrogandosi sul futuro dell’Europa e sul ruolo delle *Geisteswissenschaften* in rapporto a questo stesso futuro, Gadamer non ha espresso esitazione alcuna: il problema di oggi molto serio è quello di trasporre in chiave planetaria le esperienze intellettuali compiute dall’Europa moderna – questa è una sfida che interessa ampie parti dell’umanità e da cui anche l’Europa non è esclusa. Opponendo alla cultura come “seconda natura” l’immagine di

44 Cfr. J. HABERMAS, *Lo spirito liberale. Un ricordo degli spensierati inizi di Heidelberg*, in AA.VV., *Incontri con Hans-Georg Gadamer*, tr. it. di G. Girgenti, a cura di G. Figal, Bompiani, Milano 2000, p. 46.

45 H.-G. GADAMER, *Discorso conclusivo*, in AA.VV., «L’essere, che può essere compreso, è linguaggio». *Omaggio a Hans-Georg Gadamer*, a cura di D. Di Cesare, il Melangolo, Genova 2001, p. 117.

46 H.-G. GADAMER, *La filosofia nella crisi del moderno*, a cura di G. Figal e H. Schwillk, Herrenhaus, Milano 2000, p. 43.

una cultura come “natura coltivata”, cioè come capacità di fare esperienza e di percepire il senso della propria storicità, Gadamer ha manifestato la consapevolezza, *educata ermeneuticamente all’alterità*, che «c’è intorno a noi un mondo da conoscere, da esplorare, e che noi siamo parte di questo mondo» (*ibid.*). «Noi - sostiene Gadamer - dobbiamo imparare a rispettare l’altro e l’alterità»: «vivere con l’altro, vivere come l’altro dell’altro», è un compito universale (sia “etico” che “politico”) che vale per i singoli individui come per «i grandi gruppi umani, i popoli e gli Stati» (*EE*, p. 22). In questo senso l’Europa non solo «prefigura il futuro del mondo globalizzato» e nel contempo rafforza l’esigenza e l’urgenza di costruire «una nuova comunità», ma il patrimonio della sua eredità promette «un futuro dove nella pluralità delle differenze la cultura del sé diventa anche cultura dell’altro»⁴⁷. L’avvertimento di Gadamer oltre che un monito è anche una sfida “interculturale” per l’uomo e il pensiero contemporaneo: «Dobbiamo venire a conoscenza dell’altro e degli altri come gli altri di noi stessi per prender parte uno all’altro»⁴⁸.

Gadamer non è stato soltanto un ammiratore del mondo classico ed un alto esponente della tradizione umanistica, ma anche un uomo che ha vissuto la complessità dei nostri tempi: il problema che lo ha inquietato criticamente non è soltanto l’eredità dell’Europa, bensì il suo futuro⁴⁹. Egli è sempre stato criticamente consapevole che la *cultura* come “natura coltivata” non è nata in Europa, anche se è indubbio che è nell’Europa moderna che il “senso storico” ha acquisito tutta la sua pregnanza attraverso il tratto virtuoso dell’*applicatio* e della capacità di riflessione (cfr. *G*, p. 205). Oggi, però, l’alternativa fra etnocentrismo e riflessività pervade radicalmente l’Europa e tutto l’Occidente. Ecco perché Gadamer ha ripetuto più volte che l’eredità dell’Europa è pe-

47 D. DI CESARE, *Gadamer*, cit., p. 225.

48 H.-G. GADAMER, *La molteplicità d’Europa. Eredità e futuro*, in AA.VV., *L’identità culturale europea tra germanesimo e latinità*, a cura di A. Krali, Jaca Book, Milano 1988, p. 32.

49 Cfr. F. VOLPI, *Premessa*, in H.-G. GADAMER, *Elogio della teoria*, Guerini e Associati, Milano 1989, p. 13.

sante, è un “fardello”. Ciò che si richiede all’Europa, tuttavia, non è di estendere, ma di superare il proprio “sapere di dominio” nella direzione di un’espansione della “cultura” come capacità di aprirsi all’esperienza dell’altro, e ciò può essere fatto conservando quell’aspetto umanistico della nostra identità che ci fa sentire *parte* di una *storia più grande*. Come scrive Gadamer in *Verità e metodo*: «È la *tradizione umanistica* quella a cui è necessario rifarsi. Proprio nel contrasto con le pretese della scienza moderna essa acquista un nuovo significato. [...] È anzi proprio la forza [...] che deriva dalla certezza di quell’identità, a rendere possibile la tolleranza. Esercitarsi in una tolleranza così intesa [...] mi sembra una buona preparazione ai grandi compiti del futuro» (*VM*, p. 41). Gadamer ci ha invitato a *pensare* ermeneuticamente che la cultura «non è una forma di vita che abbia una patria e il suo punto di partenza non è il suo punto di arrivo, ma è solo il punto in cui può avere inizio l’opera di rivoluzionamento fra centro e periferia» (*G*, p. 205). L’isolamento non è più possibile, non ci si può chiudere nei confini del proprio dominio, accentuando le *forme* della propria identità, temendo il futuro e sentendo un pericolo nell’*alterità*. È l’*intreccio pluralistico* la scena futura della storia: nessuno si salva da solo se non si impara a comunicare in Europa, oltre l’Europa, in un «orizzonte comune del comprendersi», che coinvolge anche il nucleo etico-filosofico delle scienze umane in tutta la loro varietà: «Anche nell’Altro e nel Diverso noi possiamo in qualche modo incontrare noi stessi. Ma più pressante che mai è oggi il dovere di riconoscere nell’Altro e nel Diverso quel che vi è di comune» (*EE*, p. 99). Siamo “eredi dell’Europa”, abbiamo imparato la lingua di Dante e di Shakespeare per dare un nome al nostro mondo, ma siamo pure nel contempo “eredi di molte altre culture”. Così come il futuro dell’Europa si salda con il futuro della risonanza universale della *parola* della filosofia, così il *dialogo* tra le lingue, per Gadamer, è la via per salvaguardare l’*oikoumene* europea⁵⁰ in una unità culturalmente più ricca

50 Cfr. H.-G. GADAMER, *L’Europa e l’oikoumene*, in M. HEIDEGGER, H.-G. GADAMER, *L’Europa e la filosofia*, Marsilio, Venezia 1999, pp. 37-66.

che nella sua storia è sempre stata «una unità differente, differenziata e decentrata per l'eccentricità destinale che sin dall'inizio l'ha abitata rinviandola al dialogo»⁵¹.

Habermas. Un'attenta retrospettiva dell'opera di Jürgen Habermas, il “*Kant del XX secolo*”, mostra come egli, attraverso la *svolta comunicativa, etico-politica e giuridica* della sua teoria critica della società, implicante un ideale di radicale inclusione democratica⁵², sia tra i filosofi e sociologi più influenti della seconda metà del Novecento che, in numerosi suoi scritti, si sia posto criticamente il problema del destino dell'Europa e dell'Occidente alla luce del problema contemporaneo della condizione intersoggettiva, della razionalità normativa, della globalizzazione della politica, dell'internazionalizzazione del diritto e della giustizia penale transnazionale⁵³.

Con l'espressione “idea di Europa” spesso i filosofi hanno tentato non solo di delineare un profilo dell'identità europea muovendo da una ricostruzione della vicenda storica europea nel suo insieme o da una più complessiva interpretazione della sua eredità culturale, ma hanno altresì cercato di individuare e cogliere una qualche essenza dell'Europa in grado di specificarne la peculiarità e diversità all'interno della sua profondità storica plurimillennaria entro e oltre il contesto della “modernità occidentale”. Oggi, invece, di fronte alle nuove crisi internazionali e alla grande crisi economico-finanziaria globale, sono maturi i tempi anche per porsi una domanda filosofico-politica e storico-culturale e sociale più radicale su scala sia locale che postnazionale: *perché l'Euro-*

51 D. DI CESARE, *Gadamer*, cit., p. 223.

52 Cfr. H. BRUNKHORST, *Habermas*, Firenze University Press, Firenze 2008.

53 Cfr. A. DE SIMONE, *Intersoggettività e norma. La società postdeontica e i suoi critici*, cit. Al riguardo, su Habermas cfr. inoltre A. DE SIMONE, *Passaggio per Francoforte. Attraverso Habermas*, cit.; ID., *Dislocazioni del politico. Tra responsabilità e democrazia. Simmel, Weber, Habermas e Derrida*, Morlacchi, Perugia 2011²; ID., *Conflitto e socialità. La contingenza dell'antagonismo*, Liguori, Napoli 2011, pp. 192-291.

pa.⁵⁴. Il palco europeo storicamente è il teatro sulle cui scene si muove il pluralismo dei suoi popoli e delle sue differenti tradizioni culturali e religiose, il cui spazio pubblico, economico e politico attualmente conosce profonde trasformazioni in senso globalizzante che ridisegnano, tra l'altro, il rapporto tra capitalismo, stato sociale, democrazia politica, multiculturalismo e laicità, tra diritti umani, sovranità popolare e cittadinanza e che riconfigurano il raffronto delle politiche degli Stati Uniti e dell'Unione Europea di fronte alle sfide globali. Il destino dell'Europa costituisce un problema aperto anche nella teoria politica di Habermas⁵⁵, che propone una lettura critica del nostro tempo nella forma della *Zeitdiagnose* con forti connotazioni normative. Egli è consapevole del rischio che l'Europa, nel processo di proliferazione dei suoi confini territoriali e politici, possa chiudersi verso l'esterno, come pure del contrario, al di là delle utopie possibili⁵⁶. Habermas ha cercato di analizzare criticamente le società pluralistiche contemporanee in cui si inaspriscono i contrasti multiculturali e in cui si trasformano le morfologie tradizionali degli stati-nazione verso nuove entità di carattere sovra-nazionale⁵⁷, approdando ad un «universalismo sensibile alle differenze» che si pone il difficile compito di comprendere il processo ineludibile che conduce verso forme postnazionali di socializzazione e comunicazione identitaria⁵⁸.

Due livelli d'analisi coesistono nella riflessione habermasiana sul problema dell'identità europea: quello *filosofico-politico*, incentrato intorno al dibattito sui diritti umani e la giustizia internazionale, e quello

54 Cfr. A. FERRARA, *La forza dell'esempio. Il paradigma del giudizio*, Feltrinelli, Milano 2008, p. 203.

55 Cfr. S. DELLAVALLE, *Una costituzione senza popolo? La costituzione europea alla luce delle concezioni del popolo come "potere costituente"*, Giuffrè, Milano 2002, pp. 210-225.

56 Cfr. L. CORCHIA, *Passato e futuro dell'Unione europea*, in M. AMPOLLA, L. CORCHIA, *Dialogo su Jürgen Habermas. Le trasformazioni della modernità*, ETS, Pisa 2007, pp. 257-274.

57 Cfr. J. HABERMAS, *La costellazione postnazionale. Mercato globale, nazioni e democrazia*, Feltrinelli, Milano 1999.

58 Cfr. J. HABERMAS, *L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica*, Feltrinelli, Milano 1998.

sociologico che considera il caso europeo come un problema inerente la solidarietà sociale-civica “tra estranei” e le forme dell’identità collettiva, dal momento che, nella storia della “modernità occidentale”, si è progressivamente accentuato un *pluralismo dei valori* che non solo riflette specularmente la separazione avvenuta da tempo, nei singoli stati nazionali, tra cittadinanza politica e difesa dell’omogeneità culturale, ma che può anche prescindere dal particolarismo delle forme di vita⁵⁹.

Schierandosi a favore degli “eurofederalisti” contro gli “euroscettici”, che ritengono impossibile per l’Europa avere un’identità condivisa, Habermas ritiene che la domanda se vi sia un’identità europea «è di per sé mal posta» in quanto è più giusto chiedersi «se e quando la Costituzione europea sia tale da soddisfare le condizioni perché i cittadini europei possano *sviluppare* un’identità comune»: *cosa* costituisca l’identità europea e *cosa* riempia di contenuti la “solidarietà tra estranei” capace di integrare una comunità culturalmente disomogenea non dipende da precondizioni filosofiche, né unicamente da metodi burocratici e parametri economici “orizzontali” che si limitano all’unificazione monetaria e mercantile che non impedirebbe le divisioni tra i governi nazionali, che continuano comunque a perseguire i loro interessi particolari, ma può solo risultare dai discorsi pratici «attivati dalla formazione di una sfera pubblica europea libera»⁶⁰: la creazione di quest’ultima, concepita come espressione irrinunciabile di un riconoscimento reciproco dell’integrità e dell’eguale valore delle differenti culture nazionali e come luogo di una produzione di senso collettivamente vincolante nel contesto postreligioso delle società secolarizzate, dev’essere capace di sollecitare un’integrazione politica “verticale”, che sappia verificare una convergenza intorno ad una cultura politica comune e che abbia come

59 Cfr. J. HABERMAS, *Cittadinanza politica e identità nazionale. Riflessioni sul futuro dell’Europa*, in Id., *Morale, diritto e politica*, a cura di L. Ceppa, Torino, Einaudi, 1992.

60 Cfr. M. ROSATI, *Dove poggia la solidarietà tra estranei: lutto e autenticità nell’idea habermasiana d’Europa*, in AA.VV., *Filosofi per l’Europa. Differenze in dialogo*, a cura di L. Alici e F. Totaro, EUM, Macerata 2006, p. 221.

presupposto empirico la necessità di una società europea di cittadini. Habermas non sogna ingenuamente un “secolo europeo” né una guida politica o anche solamente culturale dell’Europa, ma, di fronte alle sfide del mondo attuale, ritiene necessario che l’Unione Europea impari a parlare verso l’esterno “con una voce sola”, in particolare nelle questioni della politica estera in modo da assumere il ruolo di *global player* nella società mondiale complessa contemporanea.

La teoria critica habermasiana non è esente da contraddizioni istruttive e da autocritiche radicali. Infatti, è necessario rilevare come gli interpreti concordino nel ritenere che, con *Der gespaltene Westen* del 2004⁶¹, agli inizi del XXI secolo, la riflessione filosofico-politica e giurifilosofica di Habermas registri un parziale mutamento di prospettiva e un sopravvenuto “disincanto” del filosofo: punto di partenza è, nello scenario storico e geo-politico mondiale contemporaneo, la constatazione di una avvenuta e in atto violazione dei diritti umani, diffusa e gravissima. Per Habermas, a essere messa in discussione nel nostro tempo non è la possibilità di un futuro per il diritto cosmopolitico, ma addirittura per lo stesso diritto internazionale (cfr. *OD*, p. 107 sgg.), la cui crisi di riconoscimento suggerisce al filosofo tedesco un ripensamento della razionale possibilità di attuazione, anche solo tendenziale, di uno Stato di popoli o cosmopolitico, nel mentre, con realistico disincanto, propone una rivista concezione del diritto cosmopolitico, sganciando l’idea della «condizione cosmopolitica» dalla figura concreta di una repubblica mondiale, e tentando di suggerire (1°) un assetto costituzionale internazionale in cui le prassi democratico-costituzionali degli Stati membri siano volte all’inclusione dei cittadini nei processi deliberativi, pena il rischio di divenire una mera facciata di un “diritto egemonico”⁶² e (2°) di fornire una risposta «al problema della differenza culturale e

61 Cfr. J. HABERMAS, *L’Occidente diviso*, Laterza, Roma-Bari 2005 (d’ora in poi *OD*).

62 Cfr. L. CEPPI, *Habermas: diritto costituzionale versus diritto egemonico*, in «Teoria politica», n. 2, 2007, pp. 11-24.

del rispetto dei diritti umani, a politiche imperialistiche e alla richiesta di sopravvivenza delle culture minoritarie, alla minaccia di genocidi e della tortura, alla legittimazione della guerra ‘preventiva’ e alla dignità umana»⁶³.

Nel contesto dell’attuale globalizzazione, Habermas critica il modello sociale ed economico neoliberistico oggi dominante a livello mondiale, che vede unicamente caratterizzato dall’immagine antropologica dell’uomo quale imprenditore che sfrutta la forza lavoro facendo soltanto scelte strumentali e razionali; dall’immagine socio-morale di una società postegalaritaria, che non si scandalizza più dei fenomeni di marginalizzazione, abbandono ed esclusione; dall’immagine economica di una democrazia che riduce i cittadini a semplici membri della società di mercato e riduce lo stato a semplice impresa di servizi per clienti e fornitori; infine dalla convinzione strategica che non esista politica migliore di quella che si sviluppa automaticamente da sola⁶⁴. Per Habermas la visione neoliberistica del mondo mal sia adatta all’autocomprensione normativa degli europei, perciò egli si è fatto sostenitore di un *paradigma procedurale* come strumento di emancipazione, secondo cui, prima in gruppi di stati, come nel caso dell’Unione Europea, e poi nei singoli cittadini, finalmente cittadini del mondo, l’autonomia privata prenda la strada dell’autonomia civica e trovi strumenti adeguati per garantirsi⁶⁵; per questo occorre difendere la cittadinanza fondandola sul rispetto dei diritti umani fondamentali⁶⁶.

Habermas non sognando ingenuamente un “secolo europeo” né una

63 Cfr. M. LALATTA COSTERBOSA, *Il diritto come ragionamento morale*, Rubettino, Soveria Mannelli 2007, p. 159.

64 Cfr. J. HABERMAS, *Perché l’Europa ha bisogno di una Costituzione?*, in ID., *Tempo di passaggi*, a cura di L. Ceppa, Feltrinelli, Milano 2004, p. 65.

65 Cfr. F. CONIGLIARO, *Proceduralità e trascendentalità in J. Habermas*, Giunti, Firenze 2007, p. 219.

66 Cfr. J. HABERMAS, *La seconda chance dell’Europa*, in ID., *Dopo l’utopia*, Marsilio, Venezia 1992, p. 75 sg.

guida politica o anche solamente culturale dell'Europa, come ho detto, cerca di superarne il suo intrinseco difetto: il *deficit* democratico. Esso limita la sovranità dei cittadini europei sul piano dei processi decisionali, che si vedono costretti a fruire solo limitatamente di interventi redistributivi e a registrare una mancanza di solidarietà complessiva tra di loro. Per Habermas, «i timori prodotti dalla situazione economica contemporanea rendono i problemi dell'Europa più fortemente presenti nella coscienza delle popolazioni e conferiscono loro un'importanza esistenziale più grande che mai. Ma i politici sono diventati da tempo una elite di funzionari: non sono preparati a una situazione senza paletti di confine, che richiede una diversa modalità di fare politica, una modalità capace di modellare le mentalità». Anche per tutto ciò, Habermas ritiene che «di fronte alla crescita sregolata della complessità globale che restringe sempre più l'autonomia dello Stato nazionale, la funzione normativa della democrazia richiede che l'azione della politica si espanda al di là dei confini nazionali»⁶⁷.

67 Cfr. J. HABERMAS, *Questa Europa è in crisi*, Laterza, Roma-Bari 2012.

I giovani, l'Italia e l'Europa

Massimo Baldacci

La realizzazione dell'Europa è affidata alle nuove generazioni, e il ruolo che il nostro Paese saprà giocare in questo processo dipende in gran parte dai nostri giovani. Tuttavia, l'Italia non sembra un posto per giovani: si presenta come un Paese invecchiato e ingessato, i giovani sono pochi e sembrano imprigionati in una condizione di semi-emarginazione¹, destinati a una lunga dipendenza dalla famiglia e a un difficile futuro occupazionale. Nondimeno, i giovani restano la risorsa fondamentale di un Paese, sia dal punto di vista economico che sociale, e la formazione delle nuove generazioni rappresenta perciò uno snodo strategico cruciale. Occorre dare ai giovani le competenze necessarie per recitare un ruolo da protagonisti nella loro vita, nel progresso civile del nostro Paese e nella costruzione di un'Europa democratica.

In questo saggio, intendiamo dare uno sguardo alla problematica educativa dei giovani, passando attraverso due punti: (1) l'interpretazione della condizione giovanile; (2) l'ipotesi della formazione delle competenze di cittadinanza.

1. Le interpretazioni della condizione giovanile: nichilismo e narcisismo

La condizione giovanile prende oggi forma in una pluralità diversificata di modi d'essere del giovane, difficilmente riconducibili a un'unica matrice interpretativa. Infatti, a parte la molteplicità e le differenze delle

¹ Vedi M. Livi Bacci, *Avanti giovani, alla riscossa. Come uscire dalla crisi giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna 2008.

traiettorie esistenziali individuali, sono numerose le variabili che contribuiscono a sfaccettare l'universo giovanile: la condizione sociale, quella culturale, quella territoriale, quella antropologica e via dicendo².

Di fronte a questa eterogeneità, sarebbe errato cercare di imprigionare l'identità del giovane in una sorta d'essenza storica; si tratta piuttosto di svolgere una fenomenologia delle possibilità storicamente situate dei suoi modi d'essere, allo scopo di pervenire a una comprensione non riduttiva della problematica giovanile e del rapporto tra giovani e scuola. Il nostro percorso, per altro, avrà più la forma di una serie di appunti di lavoro, che quella di un saggio compiuto.

Ci limiteremo a prendere in esame alcune recenti interpretazioni della condizione giovanile, selezionando quelle che hanno avuto una più ampia risonanza nel dibattito sociale e pedagogico.

Galimberti³ ha tentato una lettura della condizione giovanile attraverso la lente del *nichilismo*.

Senza esporre in dettaglio la posizione di questo studioso, e andando anzi al di là di essa, cerchiamo di esplorare questa ipotesi.

La tesi è nota. Il processo di *disincantamento del mondo*⁴ che ha preso l'avvio con la modernità e, più recentemente, *l'eclissi delle grandi narrazioni*⁵ che avevano illuminato il senso dell'esistenza nella modernità stessa, hanno prodotto una situazione di vasta e profonda crisi culturale: l'avvento del nichilismo, l'epoca della svalutazione di tutti i valori profetizzata da Nietzsche⁶. Si tratta di una crisi che nella fenomenolo-

2 Per un inquadramento complessivo della problematica giovanile e adolescenziale, vedi F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia generale*, Roma-Bari, Laterza 2001; G. Lutte, *Psicologia degli adolescenti e dei giovani*, Il Mulino, Bologna 1987.

3 U. Galimberti, *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano 2007.

4 M. Weber, *La scienza come professione*, Armando, Roma 1997.

5 J. F. Lyotard, *la condizione postmoderna*, Feltrinelli, Milano 1985.

6 F.W. Nietzsche, *La volontà di potenza. Scritti postumi per un progetto*, Newton Compton, Roma 1984. Sul nichilismo vedi F. Volpi, *Il nichilismo*, Laterza, Roma-Bari 2004.

gia della vita personale si dà come perdita, spaesamento, senso di vuoto. Un'esistenza privata di punti di riferimento valoriali rischia di cadere sotto le categorie dell'assurdo, dell'angoscia, della disperazione; oppure, distolta dai valori, si orienta verso i fini dell'affermazione personale, del successo economico e sociale, consegnandosi a un agire meramente strumentale.

Quest'ultima sembra la direzione imboccata dalle società post-moderne, dove impera ormai l'economicismo neoliberista e la mercificazione globale, e dove il denaro e il successo sociale sembrano aver occupato lo spazio lasciato libero dai valori decaduti. In questa situazione – caratterizzata da una competizione sfrenata, nella quale si è vincenti o vinti – il futuro non appare più come una promessa, ma come un'inquietante incognita; peggio: come una minaccia. Da qui, come hanno osservato Benasayag e Schmit⁷, la tristezza che contrassegna la nostra epoca, abitata dall'ansia e dalla preoccupazione per l'avvenire. Si tratta di un esito che imprime al nichilismo una curvatura verso la sua faccia triste: il nichilismo passivo, che si dà come decadenza culturale e malattia dello spirito⁸.

Nelle acque di questo nichilismo triste, i giovani d'oggi, espropriati del futuro e privi di punti di ancoraggio valoriali, rischiano derive esistenziali sconosciute alle precedenti generazioni. Queste, infatti, avevano potuto confrontarsi con un sistema di valori che gli adulti tentavano loro di imporre, e avevano potuto definire la propria identità in rapporto a esso, vuoi accettandolo nel segno della continuità, vuoi ribellandosi, nel segno della rottura e dell'elaborazione di una contro-cultura giovanile. I giovani d'oggi si trovano, invece, di fronte al deserto dei valori: non c'è niente da accettare né verso cui ribellarsi; il deserto, allora, sia pure disseminato dei miraggi del consumismo, rischia di invadere la loro precaria interiorità. Da qui il tentativo di sfuggire al vuoto che avan-

7 M. Benasayag, G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2005.

8 Seguiamo la distinzione nicciana tra nichilismo passivo e nichilismo attivo.

za attraverso lo stordimento dello “sballo”, d’esperienze in grado di provocare il massimo grado d’eccitazione emotiva. Una fuga da se stessi che approda talvolta a condotte a rischio: all’assunzione di droghe o di dosi smodate di alcol, alle folli corse in auto ecc.

Concludendo, questa lettura ci consegna il ritratto di un giovane triste e smarrito nel deserto del nichilismo, affetto da una malinconia che ha una radice culturale prima che psichica, e che cerca scampo in un’euforia tanto artificiosa quanto vuota.

Una seconda interpretazione della condizione giovanile che ha suscitato un certo interesse è quella formulata da Pietropolli Charmet⁹, che ha individuato nel *narcisismo*, nella convinzione che il proprio sé sia la cosa più importante, il connotato caratteristico dell’adolescente d’oggi. Anche in questo caso, esploriamo questa ipotesi liberamente, senza riferire in dettaglio la posizione di quest’autore.

La radice di questa tendenza narcisista sarebbe duplice: da un lato la conclamata *denatalità* dei nostri giorni. Il numero dei figli è fortemente diminuito e, perciò, i bambini sono diventati preziosi, su di essi la famiglia investe oggi molti più di quanto non facesse un tempo. Dall’altro lato, l’avvento del narcisismo sarebbe legato ad un mutamento nelle rappresentazioni sociali dell’infanzia. Un tempo il bambino veniva considerato come una sorta di puledro selvaggio da domare, o come un essere macchiato dal peccato originale e, dunque, bisognoso di emendamento. Oggi prevale una visione positiva del bambino, come essere intrinsecamente “buono”, che reca in sé il seme di preziosi talenti di cui occorre favorire la fioritura con la cura e l’affetto. Ciò ha determinato un cambiamento nei modelli di educazione familiare, con uno spostamento da un atteggiamento sociocentrico a uno puerocentrico¹⁰. In base al primo, il bambino era fatto oggetto da parte dei genitori di una

9 G. Pietropolli Charmet, *Fragile e spavaldo. Ritratto dell’adolescente di oggi*, Laterza, Bari-Roma 2008.

10 Per questa antinomia, vedi G.M. Bertin, *Educazione alla ragione*, Roma, Armando 1975; F. Frabboni, *Manuale di didattica generale*, Roma-Bari, Laterza 2000.

costante pressione volta a conformarlo ai valori, alle norme e ai costumi vigenti nella società. Con la conversione puerocentrica, i genitori rinunciano in gran parte a esercitare pressioni sul bambino, e si preoccupano piuttosto di permetterne la piena espressione di sé, mettendolo al centro della vita familiare. In questo modo, il bambino cresce persuaso del proprio intrinseco valore e che il proprio compito sia quella di dare ad esso la realizzazione compiuta. Inoltre, le continue conferme che riceve da parte dei genitori circa la propria importanza creano in lui un'attesa positiva circa l'effettivo compimento di tale autorealizzazione.

L'adolescente è impegnato a mantenere la promessa concernente il proprio valore, egli mobilita tutte le proprie risorse in ciò che ritiene essere la cosa più importante della vita: realizzare se stesso. Questo lo rende autocentrato, preoccupato solo di sé, ed estremamente bisognoso di conferme circa il proprio valore, perché la fonte di un'identità basata sul proprio talento è necessariamente sociale: è indispensabile vedere il proprio valore rispecchiato dagli altri, nei loro atteggiamenti e nelle loro parole verso di sé. Ma a causa di ciò, l'adolescente è anche estremamente fragile: il bisogno di riconoscimento lo mette in balia degli altri, che potrebbero negarglielo e condannarlo così al fallimento. Così l'adolescente è incline alla vergogna e al risentimento, è intimamente delicato, ma per difendersi può assumere un'aria spavalda. Spesso, si rifugia in un'esplorazione di sé affidata alla dimensione creativa ed estetica, investendo di valenza simbolica l'immagine del proprio corpo (col taglio dei capelli, l'abbigliamento, il piercing, i tatuaggi), le proprie cose (il proprio diario, il proprio zaino scolastico) e i propri spazi (la propria camera, il ritrovo con i coetanei).

Concludendo, questa lettura ci consegna il ritratto di un adolescente narcisista e fragile, che per difesa può farsi esteriormente spavaldo.

Queste due interpretazioni sono state formulate in maniera indipendente, ma sono indubbiamente coerenti tra loro. Si possono riscontrare due aspetti basilari della loro reciproca consistenza: da un lato il nichilismo crea la possibilità del narcisismo, dall'altro il narcisismo sembra

una barriera contro l'avanzare del nichilismo. Esaminiamo brevemente questi due aspetti.

Il disincantamento del mondo, iniziato con la modernità, favorisce una valorizzazione dell'individuo, che inizia a cercare dentro di sé i fondamenti che fino ad allora aveva trovato in un ordine trascendente di valori¹¹. Col Settecento, emerge così una nuova visione dell'identità personale: l'identità individualizzata¹², caratterizzata dall'ideale dell'autenticità e della fedeltà a se stessi, che esige la propria autorealizzazione. Il narcisismo dell'adolescente di cui parla Pietropoli Charmet pare, dunque, inserito in una tendenza culturale di lunga durata, che caratterizza l'uomo moderno in genere, manifestandosi nell'individualizzazione identitaria e nell'amore di sé. Se oggi questo fenomeno ha conosciuto uno sviluppo inedito nella fascia adolescenziale, ciò è probabilmente da collegare alla convergenza dei due fenomeni che abbiamo già citato. Da un lato, alla transizione alla post-modernità, che ha eroso anche i meta-racconti mondani, indebolendo le convinzioni dei genitori (gli agenti della socializzazione primaria) e, di conseguenza, la pressione eterocentrica che esercitavano sui figli. Dall'altro, il mutamento delle rappresentazioni sociali dell'infanzia, che ha favorito una conversione puerocentrica dei modelli educativi familiari. In altri termini, su una tendenza di lunga durata a una identità individualizzata, si è probabilmente innestato il duplice fenomeno dell'iposocializzazione e del puerocentrismo familiare, che ha determinato un nuovo incremento di tale tendenza per l'ultima generazione adolescenziale.

Anche il nesso tra identità e bisogno di riconoscimento, per altro, non sembra specifico dei nostri giorni¹³.

11 Vedi E. Pulci, "La passione del moderno: l'amore di sé", in S. Veggetti Finzi (a cura di), *Storia delle passioni*, Laterza, Bari-Roma 2000, pp. 133-180.

12 C. Taylor, *Radici dell'io*, Feltrinelli, Milano 1993.

13 E il bisogno di riconoscimento non appare specifico agli adolescenti dei nostri giorni. Erikson (E.H. Erickson, *Infanzia e società*, Armando, Roma 1986), quasi cinquant'anni fa (la seconda edizione originale è del 1963), poneva già tale biso-

Secondo Taylor¹⁴, per una parte molto rilevante, il fondamento della propria identità non è *monologico* (basato sull'autoriconoscimento), bensì *dialogico*: definiamo noi stessi sulla base delle definizioni che gli altri danno di noi. Questa dipendenza dagli altri non sarebbe nata nell'epoca dell'identità individualizzata, ma prima di essa il riconoscimento non costituiva un problema: era basato sull'appartenenza alle varie categorie sociali (contadini, nobili, clero ecc.), ed era sufficiente seguire gli stili che le caratterizzavano per essere senz'altro riconosciuti come membri di esse. Oltre alle categorie di ceto, e dopo di esse, hanno assolto a questo ruolo le classi sociali¹⁵. I processi di omologazione culturale della tarda modernità hanno però prodotto un indebolimento delle differenze antropologiche di ceto e di classe; come scriveva Pasolini¹⁶, si è ormai conformisti secondo un codice interclassista, scaturito dal consumismo, e non sussiste più un'identità di classe. Oggi, dunque, l'identità autocostruita non gode di un riconoscimento garantito a priori; il riconoscimento può fallire, producendo una distorsione dell'elaborazione identitaria del soggetto. Il bisogno di conferme da parte dell'adolescente deve essere inquadrato in questa cornice epocale, e se tale bisogno è per lui particolarmente marcato, ciò è probabilmente da collegare alla gravidanza che l'elaborazione dell'identità svolge in questa fase evolutiva. Per altro, se Erikson¹⁷ poteva classificare tale elaborazione come un'incombenza tipica dell'adolescente, oggi anche per gli adulti l'iden-

gno come tipico dell'adolescenza; perciò, probabilmente, si dovrebbe parlare di una nuova fase di esso.

14 C. Taylor, cit.

15 Vedi Z. Bauman, *La società individualizzata*, Il Mulino, Bologna 2002, pp. 177-193

16 P.P. Pasolini, *Scritti corsari*, Garzanti, Milano 1990.

17 E.H. Erikson, cit. Erikson, inoltre, segnalava (p. 261) un cambiamento nei disturbi dell'identità. Il disagio appariva ormai legato all'incertezza su ciò che si doveva diventare, mentre prima consisteva nell'inibizione nel realizzare ciò che si credeva di essere; in altre parole, la difficoltà si stava spostando dal mezzo al fine.

tità personale appare come un *compito*, piuttosto che come un *dato*¹⁸. La nostra sembra una *società individualizzata* nel suo complesso.

Se, da un lato, il nichilismo (o, meglio, il disincantamento del mondo) ha reso possibile il narcisismo, dall'altro questo pare una barriera al dilagare di quello. Secondo Jünger¹⁹, la difesa contro il deserto nichilista che avanza consiste nella coltivazione delle oasi della propria interiorità: l'arte, l'eros, l'amicizia. Si tratta di un'indicazione che trova riscontro nella propensione dell'adolescente per la dimensione creativo-simbolica, segnalata da Pietropolli Charmet, quasi a confermare che nel deserto di valori in cui gli adolescenti sono stati condotti, non rimane loro altro scampo che coltivare l'oasi del proprio sé.

Concludendo, le interpretazioni della condizione giovanile ci consegnano il ritratto di un adolescente narcisista e smarrito nel deserto del nichilismo, intimamente triste e fragile, ma che per reazione può rifugiarsi nell'euforia dello sballo e comportarsi in modo spavaldo. Si tratta indubbiamente di un ritratto suggestivo e che, probabilmente, coglie alcune tendenze dell'adolescente di oggi; ma che uso pedagogico fare di queste interpretazioni? Prima di rispondere a queste domande, esaminiamo l'immagine della scuola che è legata a queste interpretazioni. In estrema sintesi, la scuola secondaria viene ritratta come una *scuola di sopravvivenza* e come spazio d'*indifferenza*.

Secondo Benasayag e Schmit²⁰, il volto minaccioso assunto dall'avvenire negli scenari della competizione neoliberista spinge gli adulti, insegnanti e genitori, a concepire la scuola in funzione della futura sopravvivenza socio-economica dei ragazzi. Lo studio viene così proposto con motivazioni strumentali rispetto alle competenze professionali e alle possibilità occupazionali entro il mercato del lavoro. La minaccia della futura esclusione sociale sostituisce, perciò, la motivazione basata sul

18 Vedi Z. Bauman, cit.

19 E. Jünger, *Oltre la linea*, Adelphi, Milano 2004, pp. 95-104.

20 M. Benasayag, G. Schmit, cit.

genuino interesse culturale, secondo una formula che risulta indebolita dal proprio stesso presupposto (la precarietà del futuro, che toglie senso all'apprendimento strumentale).

Questa visione strumentale dell'istruzione spingerebbe la scuola a dare attenzione soltanto al profitto, trascurando il fondamentale bisogno di riconoscimento e d'autostima dell'adolescente²¹. Ma per l'adolescente questo bisogno è fondamentale, se il docente non lo soddisfa adeguatamente, se non lo capisce, il ragazzo reagisce con l'indifferenza, privando l'insegnante e la scuola di qualsiasi significato simbolico. Egli è interessato principalmente a esplorare il proprio sé alla ricerca del proprio valore, che chiede agli altri di confermarli; se la scuola non provvede, basta disinteressarsene e rivolgersi ai coetanei. Da qui, secondo Pietropolli Charmet²², l'indifferenza dell'adolescente verso i risultati scolastici e, contemporaneamente, la sua estrema sensibilità e permalosità per i giudizi che riguardano direttamente la sua persona, anziché l'apprendimento.

Concludendo, secondo questo quadro, la scuola secondaria e l'adolescente sembrerebbero strutturalmente dis-accoppiati: le esigenze fatte valere dalla prima non sono in sintonia con i bisogni del secondo; perciò, essi sembrano destinati a fraintendersi, con conseguente compromissione del rapporto educativo.

Che uso fare di queste interpretazioni, ci chiedevamo poc'anzi. Vi sono almeno due possibilità. La prima è quella di svolgerle in tutta la loro portata, fino a coglierne gli orizzonti utopici²³. A questo proposito, basta pensare agli sviluppi di un nichilismo capace di superare la forma passiva e di approdare a quella attiva, alla possibilità di una *progettazione esistenziale* affrancata da un sistema di valori eteronomi, e perciò

21 U. Galimberti, cit.

22 G. Pietropolli Charmet, cit.

23 In questa direzione, vedi F. Cambi, *Abitare il disincanto*, Utet, Torino 2006.

in grado di porre creativamente nuovi autonomi valori²⁴. Oppure, agli esiti di un amore di sé spinto oltre i limiti del mero edonismo e della società dell'immagine, capace di recuperare quella tensione all'autotrascendenza che informava la *cura di sé* di matrice stoica²⁵, e che è capace di farsi spinta all'autorealizzazione, e come tale caratterizzata da un autentico profilo etico²⁶. Si tratta di possibilità estremamente suggestive e ricche di valenze pedagogiche. Tuttavia, noi non ci incammineremo in questa strada, e seguiremo invece quella intitolata all'ipotesi di una formazione basata sulle competenze.

2. *L'ipotesi della formazione basata sulle competenze*

Per ragionare sulla formazione dei giovani, occorre una considerazione preliminare. Fino a questo momento abbiamo sviluppato il discorso usando interpretazioni e ricerche di marca psicologica, sociologica e, più in generale, di filosofia della cultura. Giungere a formulare ipotesi pedagogiche su queste basi, non significa far dipendere la pedagogia da queste altre discipline? Non si sarebbe dovuto fondare il discorso su interpretazioni sviluppate da un punto di vista puramente pedagogico? Solleviamo questi interrogativi, perché sono consueti, in primo luogo tra i pedagogisti stessi quando uno di loro usa fonti pluridisciplinari per le proprie argomentazioni. A nostro giudizio, queste domande riflettono una fondamentale confusione circa il livello logico pertinente al discorso pedagogico. Ci limitiamo a poche battute, rinviando ad altri scritti per una più ampia delucidazione della questione²⁷.

24 Vedi G.M. Bertin, M.G. Contini, *Costruire l'esistenza*, Roma, Armando 1983. Per la creazione nicciana dei valori, vedi G. Vattimo, *Il soggetto e la maschera*, Bompiani, Milano 1979.

25 Vedi M. Foucault, *La cura di sé*, Feltrinelli, Milano 2006; P. Hadot, *Esercizi spirituali e filosofia antica*, Einaudi, Torino 2005.

26 Vedi C. Taylor, *Il disagio della modernità*, Laterza, Roma-Bari 1999.

27 Vedi M. Baldacci, *La pedagogia come attività razionale*, Editori Riuniti, Roma 2007.

Se si accetta la posizione deweyana, allora il punto di vista specifico della pedagogia è quello di un “attore” impegnato a far fronte ai problemi educativi, invece di esserne solo uno “spettatore” che si limita a cercare di comprenderli²⁸. A partire da questa posizione, l’interpretazione pedagogica non appartiene al medesimo livello logico di quelle psicologiche o sociologiche e, dunque, non può essere posta come alternativa rispetto ad esse. L’interpretazione specifica alla pedagogia si dà nel momento in cui una questione viene impostata come problema educativo da affrontare e se ne prospettano le ipotesi risolutive; ciò è a dire, che l’interpretazione propriamente pedagogica è in rapporto di *unità dialettica* con la trasformazione della situazione da affrontare, per cui l’interpretazione si dà già come trasformazione e questa come una vera interpretazione²⁹. In questo processo in cui si fa l’unità di teoria e prassi, la pedagogia può utilizzare liberamente interpretazioni attinte dalle scienze umane, perché le usa subordinandole come propri strumenti, secondo un principio di autonomia del proprio discorso. Tale principio si può esprimere dicendo che la domanda tipica della pedagogia è: *che fare?* Che fare di fronte alla questione giovanile? Quale genere di formazione assicurare loro? L’ipotesi che avanziamo è quella di una formazione, scolastica in primo luogo, basata sulle *competenze*.

La questione delle competenze rappresenta uno dei punti focali dell’attuale dibattito pedagogico.

Da una parte, vi sono motivi per criticare un’eccessiva enfasi sulla formazione delle competenze.

Questo concetto è sorto nell’ambito formazione professionale, pertanto la sua adozione nel curriculum potrebbe favorire la dipendenza della scuola dal mondo dell’impresa. Ciò sarebbe conforme a una visione neo-funzionalista propensa a fare di questa istituzione un elemento del

28 Vedi Dewey J., *Rifare la filosofia*, Donzelli, Roma 1998; Dewey J., *Le fonti di una scienza dell’educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1996.

29 Vedi Preti G., *Praxis ed empirismo*, Einaudi, Torino 1975, pp. 11-12.

sistema economico, esaurendo così il suo compito nella formazione dei produttori. In questa prospettiva, le competenze coinciderebbero col cosiddetto capitale intellettuale, che costituisce ormai il principale fattore produttivo dell'odierna economia della conoscenza.

Questa diffidenza è in parte legittima. La globalizzazione della competizione economica sta portando a premere sul sistema formativo, affinché fornisca le risorse umane necessarie al funzionamento della macchina produttiva. Ma una scuola ridotta a formare meri produttori verrebbe meno al suo autentico compito educativo, che consiste nel formare non solo lavoratori, ma cittadini e persone capaci di pensare in modo autonomo.

Se queste critiche sono in parte fondate, non si deve però trarne motivo per rifiutare di includere la formazione delle competenze nel curriculum scolastico. Difatti, il risvolto economico delle competenze non è negativo in sé, ma solo se viene assolutizzato. Nell'economia globalizzata, la libertà di un Paese è legata anche alla sua salute socio-economica. Pertanto, un contributo della scuola alla solidità del sistema economico è da valutare in termini pienamente positivi.

D'altra parte, sarebbe errato legare le competenze soltanto alla capacità di fornire prestazioni professionali. Le competenze vanno lette anche alla luce di un paradigma della cittadinanza. Secondo studiosi come Amartya Sen e Martha Nussbaum³⁰ non è sufficiente godere di diritti formali, occorrono anche le capacità (*capabilities*) per avvalersene. Pertanto, formare competenze significa rendere capaci le persone di usufruire realmente dei propri diritti, trasformandoli in vere opportunità di vita. Così, vi sono competenze di base necessarie per un reale accesso alla cittadinanza, e come tali devono essere garantite a tutti gli studenti. Ma non basta. Oggi, la vita democratica richiede cittadini in grado di comprendere criticamente i complessi problemi della contemporaneità (dalla tutela dell'ambiente al multiculturalismo), e perciò equipaggiati

30 A. Sen, *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano 2001; M.C. Nussbaum, *Diventare persone*, Il Mulino, Bologna 2001.

di competenze elevate e ad ampio spettro (linguistiche, storiche, scientifiche).

Alla luce di queste considerazioni, un curriculum centrato sulle competenze, purché sappia evitare una deriva economicista, gode di una sicura legittimazione pedagogica. Inoltre, si deve segnalare la connessione della formazione delle competenze con la tensione all'autorealizzazione che rappresenta la parte migliore della tendenza narcisistica dei giovani, e il fatto che dare ai giovani competenze significa dare loro la capacità di esercitare un ruolo, e quindi fornirli di un passaporto per andare oltre il nichilismo, verso una vita d'impegno professionale ed etico-politico.

Per quanto concerne la struttura della formazione per competenze, ci limitiamo a dire che, dal nostro punto di vista, la questione fondamentale è stata posta da Dewey³¹: a scuola troppo spesso il sapere, il saper fare e il saper pensare sono obiettivi perseguiti in maniera separata. Ciò tende a corrompere la vera natura di queste acquisizioni, che si dà solo nel loro rapporto reciproco e nella loro connessione vitale con l'esperienza. Ora, la connessione tra conoscenza concettuale, cognizione procedurale e pensiero strategico è un aspetto cruciale della competenza. La struttura della competenza, infatti, può essere articolata in queste tre componenti: la *conoscenza concettuale*, che riguarda il possesso di conoscenze relative ad un certo campo di attività culturale; la *conoscenza procedurale*, che concerne il possesso di cognizioni sulla struttura dell'attività esecutiva da compiere; la *conoscenza pragmatica o strategica*, che riguarda la capacità di usare le conoscenze come mezzi per scopi entro una certa attività culturale.

Ovviamente, all'atto pratico questa connessione può avere una geometria variabile, nel senso che la competenza sarà organizzata ora su una certa conoscenza che si impara a usare, ora su una abilità che viene illuminata da adeguate basi concettuali e diretta da opportuni principi metacognitivi.

31 J. Dewey, *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 2000 (ed. or. 1916).

Un curricolo centrato sulle competenze, perciò, è un percorso formativo che si preoccupa di realizzare questa connessione cognitiva in maniera organica e sistematica, e appare, dunque, una strada per superare la frammentazione degli scopi formativi denunciata da Dewey. Ma per gli aspetti specifici di un curricolo di questa natura dobbiamo rinviare ad altre sedi³².

32 Vedi M. Baldacci, *Curricoli e competenze*, Mondadori, Milano 2010.

Schema dell'Ottava Edizione di “Una scuola in cammino...”

L'Ottava Giornata di “Una scuola in cammino... Studi pedagogici Silvano Federici” ha avuto luogo mercoledì 7 settembre 2011 nella chiesa di San Filippo.

Ha presentato il convegno Emilio Pierucci, direttore del corso e già docente nel “Team Federici”, egli ha ricordato le motivazioni che hanno dato l'avvio a tali giornate e come queste si sono sempre più consolidate nel corso degli anni, apportando notevoli contributi alla scuola del territorio ed alla città.

L'Assessore alla Pubblica Istruzione, professor Stefano Bonci, poi, porgendo i saluti dell'Amministrazione Comunale e dello stesso Sindaco, si è soffermato su come la stessa Amministrazione, riconoscendo il valore di questi seminari, si prodighi in tutti i modi, perché tale iniziativa continui, avvalendosi, ogni anno, di figure di spicco delle università per dare un contributo sostanzioso a docenti e dirigenti, affinché possano beneficiarne le scuole dell'intero territorio. Quest'anno, ha proseguito l'amministratore, tale convegno, nel corso dei prossimi mesi, si avvarrà di ulteriori incontri alquanto significativi per la presenza di personaggi di rilievo della cultura e della politica del nostro Paese.

La professoressa Mirian Gili, dirigente scolastico dell'Istituto d'Istruzione Superiore Luigi Donati di Fossombrone e moderatrice dell'incontro, ha dato l'avvio ai lavori, rilevando la presenza della professoressa Carla Sagretti, dirigente dell'Ufficio del VII Ambito territoriale di Pesaro e Urbino e presentando i due relatori, i professori Antonio De Simone e Massimo Baldacci, entrambi docenti dell'Università degli Studi di Urbino “Carlo Bo”.

Successivamente la professoressa Carla Sagretti ha rimarcato la validità di tali incontri, ricordando come, anch'ella, lo scorso anno, vi ha preso parte trattando il tema, “*Le attese della scuola*”.

La relazione del professor Antonio De Simone s'impenna sull'argomento “**I giovani, la Bildung e le metamorfosi dell'idea di Europa**”, egli ha esordito citando un aforisma di Seneca “Insegnando s'im-

para”, ed ha fatto, indi, un quadro generale sullo stato di salute della nostra società, soffermandosi, in particolare sul settore giovanile e sull’alta percentuale di disoccupazione che incombe su questa fascia di età; per quanto riguarda, invece, la grande crisi economica e politica del nostro Paese, egli ha messo in evidenza la notevole complessità del fenomeno, data anche la scarsa scolarizzazione della classe politica e di quella imprenditoriale e ha sviluppato, dal punto di vista filosofico e critico, le posizioni teoriche di Adorno, Gadamer e Habermas sulla *Bildung* e sull’idea di Europa.

A sua volta il professor Massimo Baldacci ha affrontato l’argomento **“I giovani, l’Italia e l’Europa”** ed ha iniziato con un’affermazione molto realista, sostenendo che «La realizzazione dell’Europa è affidata alle nuove generazioni, e il ruolo che il nostro Paese saprà giocare in questo processo dipende in gran parte dai nostri giovani. Tuttavia, l’Italia non sembra un posto per giovani: si presenta come un Paese invecchiato e ingessato, i giovani sono pochi e sembrano imprigionati in una condizione di semi-emarginazione, destinati a una lunga dipendenza dalla famiglia e a un difficile futuro occupazionale. Nondimeno, i giovani restano la risorsa fondamentale di un Paese, sia dal punto di vista economico che sociale, e la formazione delle nuove generazioni rappresenta perciò uno snodo strategico cruciale. Occorre dare ai giovani le competenze necessarie per recitare un ruolo da protagonisti nella loro vita, nel progresso civile del nostro Paese e nella costruzione di un’Europa democratica».

Entrambe le relazioni, che si sono basate sul tema **“Formazione, cultura e educazione dei giovani in una prospettiva europea”**, hanno riscosso un forte consenso da parte dei numerosi presenti, i quali hanno applaudito a lungo i relatori.

Dopodiché la professoressa Gili ha avviato il dibattito cui hanno preso parte i docenti Fiorenzo Martini e Marta Grilli, entrambi dell’Istituto d’Istruzione Superiore Luigi Donati di Fossombrone, il professor Bruno Papi, dirigente del Liceo Classico di Urbino e il dottor Renzo Sa-

velli, capogruppo consigliere della Provincia di Pesaro e Urbino.

Al termine, la moderatrice ha porto i ringraziamenti ed i saluti agli intervenuti, ai relatori e agli organizzatori, assicurando che gli attestati di partecipazione saranno inviati, in seguito, alle rispettive scuole.

Indi, buona parte dei presenti si è trasferita al vicino ristorante per il buffet.

Per la realizzazione dell'ottava giornata di *Studi Pedagogici "Silvano Federici"* l'Amministrazione Comunale ha usufruito del significativo contributo dell'Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo" - Facoltà di Scienze della Formazione ed ha potuto contare sull'idonea collaborazione dell'Istituto di Istruzione Superiore "Luigi Donati" e dell'Istituto Comprensivo "F.^{li} Mercantini" entrambi di Fossombrone.

Ciò ha fatto sì che tale seminario si arricchisse di altri importanti incontri distribuiti nell'arco dell'anno 2011-2012, dando vita a cinque convegni, interessanti, dinamici e largamente partecipati da docenti, studenti e cittadini. A questo punto i promotori hanno concordato di sostituire lo slogan "Una scuola in cammino..." che ha caratterizzato le scorse edizioni in "Insieme per crescere", motto che lo stesso Federici aveva felicemente ideato per la sua sperimentazione.

Nel contempo questi altri appuntamenti, hanno assunto il titolo di «*Scuola di alta formazione "Silvano Federici"*» e sono stati condotti dal professor Antonio De Simone. Il calendario si è articolato in due distinti cicli, pianificandosi nella maniera seguente.

- **Venerdì 11 novembre 2011** – 1° Ciclo - "***Formazione della persona politica e religione nella società globale***" con Vannino Chiti, vicepresidente del Senato, che ha presentato il suo libro "***Religioni e politica nel mondo globale***". Sono intervenuti Antonio De Simone, Domenico Losurdo, Massimo Baldacci e Riccardo Roni, docenti dell'Università degli Studi di Urbino "C. Bo".
- **Mercoledì 23 novembre 2011** - "***Autorità e potere: dilemmi della formazione umana***" con Marco Filoni (École Normale Supérieure Paris) e con Antonio De Simone, Luigi Alfieri e Davide D'Alessandro

docenti dell'Università degli Studi di Urbino "C. Bo".

- **Venerdì 16 marzo 2012** - *"Il cittadino tra senso comune, politica e società"* con Ilvo Diamanti dell'Università degli Studi di Urbino "C. Bo", che ha presentato il suo libro *"Gramsci, Manzoni e mia suocera"*. Hanno apportato il loro contributo, Antonio De Simone, Luigi Alfieri e Davide D'Alessandro docenti dell'Università degli Studi di Urbino "C. Bo".

- **Mercoledì 28 marzo 2012** – 2° Ciclo - *"Comunicazione, potere e creatività nella società dei media"* con Corrado Ocone (Luiss Guido Carli- Roma), Paolo Ercolani autore del libro *"L'ultimo dio"*. Sono intervenuti Antonio De Simone e Davide D'Alessandro docenti dell'Università degli Studi di Urbino "C. Bo".

- **Lunedì 7 maggio 2012** - *"Lavoro, formazione e giovani – Quale orientamento per il futuro?"*

Interventi: Antonio De Simone *Le metamorfosi del lavoro*, Raffaele Marciano *Immagini del lavoro minorile tra narrazione e racconto*, Massimo Seri *Orientamento – formazione: nuove opportunità per i giovani*, Paolo Pascucci *Nuove regole per l'ingresso nel mercato del lavoro*, Pietro Capopraso *Giovani in condizioni NEET (note in education employment or training): caratteristiche e opportunità per l'inserimento*, Sabina Pia Vallergera *Lo strumento "S.or.prendo: esplorare nuovi orizzonti professionali"*.

Tavola rotonda: *Testimonianze di apprendisti delle associazioni datoriali e sindacali*. Giorgio Aguzzi, Massimo Berloni, Lorenzo Fiorelli, Marco Mennicucci, Sauro Rossi.

Emilio Pierucci

Elenco docenti e dirigenti partecipanti all'8ª Giornata Federici

DOCENTI DIREZIONE DIDATTICA 1° CIRCOLO
FOSSOMBRONE

Ambrosini Michele
Bacciaglia Rosita
Bigini Bruna
Fabbrini Rita
Ghetti Gabriella

Nucci Emanuela
Pieretti Katia
Tonelli Maria Teresa
Trancalini Vera

DOCENTI ISTITUTO COMPRENSIVO "F. LLI MERCANTINI"
FOSSOMBRONE

Antelmy Erica Lucia
Alesi Graziana
Azzaroni Francesca
Baldelli Anna Clara
Balducci Fiorella
Battistini Maurizio
Bergamaschi Valerio
Bertini Antonella
Biagiarelli Donatella
Biondi Fabiola
Boffa Loredana
Bonci Stefano
Bonifazi Brunella
Buonvino Mario
Cambioli Lucia
Carlioni Francesca Maria
Curina Carla
Ferri Alessandro
Fiorani Magda
Fugazza Fadia
Giombini Gioele

Gori Francesca
Li Puma Cristina
Longhi Maria Pia
Lucarelli Irene
Luzi Roberta
Martini Giuseppe
Masciotti Bernardina
Monaldi Gianluca
Morbidelli Milena
Montini Giovanni
Moschini M. Margherita
Pierboni Paolo
Piersanti Roberta
Pilla Claudia
Profiri Federica
Racchini Albina
Rocchegiani Laura
Romanetti Cinzia
Russo Antonietta
Saraga Mario Vinicio
Sartori Roberta

Sebastianelli Gianna
Serafini Omar
Tadei Ivano

Tramontana Anna Maria
Veddovi Luciana
Vedovi Laura

DOCENTI POLO SCOLASTICO SUPERIORE
“L. DONATI” FOSSOMBRONE

Aldi Melissa
Bartolini Silvia
Battistelli Nilvana
Battistelli Tiziana
Biagiotti Mara
Bilancioni Fabio
Brunetti Marta
Busca Paola
Camilloni Anna Maria
Carloni Anna
Casagrande Alessia
Cervellera Antonio
Cesarini Giuliano
Delbianco Luigi
De Mattheis Daniela
Di Raimo Gabriella
Domeniconi Patrizia
Donnini Sandra
Fattori Antonella
Francini Francesca
Giorgini Barbara
Giungi Roberto
Grilli Marta

Imperiale Maria
Leprini Marzia
Londei Simona
Martini Fiorenzo
Mencarelli Patrizia
Mencarelli Rolanda
Mencucci Andrea
Merlino Antonello
Moretti Maria Pia
Moscioni Silvia
Pascucci Rosalba
Piacentini Emanuela
Piccini Maria Elisa
Pucci Alberta
Ranucci Maria Gemma
Rossi Maria Grazia
Santonicola Leonarda
Staccioli Paolo Maria
Tonelli Laura
Vagni Renato
Vanni Laura
Vaselli Miriam
Zambetti Letizia

PARTECIPANTI VARI CON ATTESTATO

Pacini Anna Maria *Docente in pensione*

Brunetti Cinzia *Docente Istituto Comprensivo Pascoli – Urbino*

Lustrissimini Orlando - *Assessore Sport Fossombrone*

Maggiotti Daniela *Docente Istituto Comprensivo Piandimeleto*

Cepile Giosiana *Istituto Comprensivo Bramante Fermignano*

Papi Bruno *Dirigente Liceo Ginnasio Raffaello Urbino*

Guidi Claudia *Dirigente Istituto Comprensivo E. Mattei Acquafredda*

ALTRI PARTECIPANTI

Alessi Erika

Bacchiocchi Graziano

Barbieri Silvana

Boccarossa David

Croce Alberto

De Lorenzi M. Bruna

Guazzaroni Federica

Santi Sara

Savelli Renzo

Sperindio Irene

Indice

Vittoriano Solazzi <i>Presidente Assemblea legislativa delle Marche</i>	pag. 7
Maurizio Pelagaggia <i>Sindaco di Fossombrone</i>	pag. 9
Stefano Bonci <i>Assessore Pubblica Istruzione</i>	pag. 11
Miriam Gili <i>Dirigente Scolastico</i>	pag. 13
Antonio De Simone <i>I giovani, la Bildung e le metamorfosi dell'idea di Europa</i>	pag. 15
Massimo Baldacci <i>I giovani, l'Italia e l'Europa</i>	pag. 51
Emilio Pierucci <i>Schema dell'Ottava Edizione di "Una scuola in cammino..."</i>	pag. 65
<i>Elenco docenti e dirigenti partecipanti all'8ª Giornata "Silvano Federici"</i>	pag. 69

Stampato nel mese di Settembre 2012
presso il Centro Stampa digitale
dell'Assemblea legislativa delle Marche

Massimo Baldacci è docente ordinario di Pedagogia generale alla Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Urbino "Carlo Bo". Dall'anno accademico 2002/2003 coordina il Dottorato in "Pedagogia della cognizione". Attualmente è Prorettore ai processi formativi presso il medesimo ateneo. Dal 2003 al 2009 è stato Preside della Facoltà di Scienze della Formazione; dal 2002 al 2004 ha ricoperto la carica di Presidente del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, mandato che attualmente ricopre ad interim. Per tre anni è stato Presidente della SIPED – Società Italiana di Pedagogia. Al momento è Direttore della rivista "Pedagogia più Didattica – Teorie e pratiche educative" [Erickson] e della collana "Il Mestiere della Pedagogia" [Franco Angeli]. Aderisce alla scuola italiana del problematicismo pedagogico di estrazione razionalista che fa capo a Giovanni Maria Bertin. Tra le sue pubblicazioni più in vista: "L'istruzione individualizzata" [La Nuova Italia, 1993]; "Insegnare a programmare" [Ethel-Giorgio Mondadori, 1994]; "La scuola dell'autonomia" [Adda, 1996]; "L'individualizzazione. Basi psicopedagogiche e didattiche" [Pitagora, 1999]; "Metodologia della ricerca pedagogica" [Bruno Mondadori, 2001]; "Una scuola a misura d'alunno" [Utet, 2002]; "La didattica per moduli" [Laterza, 2003]; "I modelli della didattica" [Carocci, 2004]. Fra quelle più recenti: "Curricolo e competenze" [Mondadori Università, 2010]; "La dimensione metodologica del curricolo" [Franco Angeli, 2010]; "Il problematicismo. Dalla filosofia dell'educazione alla pedagogia come scienza" [Milella, 2011]; "Trattato di pedagogia generale" [Carocci, 2012].

Antonio De Simone è professore di Storia della filosofia nell'Università di Urbino "Carlo Bo". È membro del comitato scientifico delle riviste «Postfilosofie», «Cosmopolis» e «Simmel Studies». È autore di una trentina di volumi e di numerosi saggi e articoli in cui si è occupato del pensiero filosofico, politico, etico-giuridico, ermeneutico, estetico e sociologico moderno e contemporaneo. Ha contribuito alla ricezione nazionale e internazionale dell'opera di Georg Simmel e di Jürgen Habermas. Recentemente ha pubblicato, tra l'altro: "L'ineffabile chiasmo" [Liguori, 2007]; "Intersoggettività e norma" [Liguori, 2008]; "L'inquieto vincolo dell'umano" [Liguori, 2010]; "Passaggio per Francoforte" [Morlacchi, 2010]; "Dislocazioni del politico" [Morlacchi, 2011]; "Conflitto e socialità" [Liguori, 2011]; "Il soggetto e la sovranità" [Liguori, 2012]; "Dell'umano evento. Trittico filosofico e politico" [con R. Roni e D. D'Alessandro, Morlacchi, 2012]. Ha scritto per la rivista «il Mulino» (5/2010) il "profilo" su Georg Simmel.

**QUADERNI
DEL CONSIGLIO
REGIONALE
DELLE MARCHE**

115

ANNO XVII - N. 115
settembre 2012

Periodico mensile
Reg. Trib. Ancona n. 18/96
del 28/5/1996

Spedizione in abb. post. 70%
Div. Corr. D.C.I. Ancona

ISSN 1721-5269

Direttore
Vittoriano Solazzi
Comitato di direzione
*Giacomo Bugaro, Paola Giorgi,
Moreno Pteroni, Franca Romagnoli*

Direttore responsabile
Carlo Emanuele Bugatti
Redazione
Piazza Cavour, 23 Ancona
Stampa
*Centro Stampa digitale dell'Assemblea
legislativa delle Marche, Ancona*