

**Prospettive di Pedagogia Critica alla luce del
'Nuovo contratto sociale per l'educazione'**

**Perspectives of Critical Pedagogy in the light of the
'New social contract for education'**

FRANCESCO BEARZI

The structural convergence between the vision of the New social contract for education and the vision of the Critical Pedagogy – to a large extent rooted in the Critical Theory – is valued in bringing forward the same understanding of Reimagining our futures together, which implies the transcendence from the disimagination processes induced by the neoliberal capitalism. Seeing through this convergence allows to acknowledge an essential source of inspiration of the International Commission on the Futures of Education, which gives the opportunity to exploit further claims from the Critical Pedagogy as regards the issues left straight untreated in the Report, however essential to build up alternative equitable, peaceful and sustainable futures.

KEYWORDS: DISIMAGINATION AND TRANSCENDENCE; REIMAGINING OUR FUTURES TOGETHER; CRITICAL PEDAGOGY AND CRITICAL THEORY; EDUCATIONAL PARADIGMS; ECOSYSTEMIC RELATIONALITY.

Introduzione

La capacità di criticare l'esistente per re-immaginare un futuro «pacifico, equo e sostenibile»¹, un avvenire trascendente, libero, non determinato dagli automatismi di una modalità di relazione radicalmente disfunzionale con l'umanità e con l'ecosistema, rappresenta la chiave per affrontare le drammatiche criticità antropoceniche. Naturalmente, nello sviluppo di tale capacità, la comunità globale degli educatori svolge un ruolo cruciale. Il deludente impegno della quasi totalità dei governi nazionali nel rispetto degli accordi di Parigi del 2015² e nel conseguimento degli obiettivi dell'*Agenda 2030*, esplicitati per il

¹ ICFE, *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, Unesco, Paris 2021, pp. VIII. 1. 7. 37. 64. 112. 136.

² Ivi, p. 30.

settore educativo in *Education 2030*³, ha indotto l'Unesco ad affidare alla *International Commission on the Futures of Education* (ICFE) un mandato biennale (2019-2021) volto ad elaborare un 'Nuovo contratto sociale per l'educazione', in grado di stimolare un rinnovato slancio verso i traguardi.

La Commissione ha operato nel clima di sostanziale volontariato proprio dell'Unesco (il budget annuale dell'intera organizzazione è inferiore a quello di molte università europee)⁴, coinvolgendo partecipazioni decisamente ampie. Plasmante si è rivelato l'innesto della pandemia, che ha impresso nel Rapporto (e nei documenti preparatori progressivamente divulgati)⁵ un'incomparabile tensione creativa e una lucida e programmatica radicalità. Il ruolo più importante è stato giocato dalla fase pandemica più acuta e drammatica, nonché rigenerativa: il lungo *lockdown* iniziale.

Non pochi hanno vissuto quel periodo come un *détournement*, che li ha ridestati dall'ipnotico *divertissement* e sollecitati ad una profonda riconsiderazione del rapporto con loro stessi, con la comunità umana, con l'ecosistema⁶. Riemergendo dai processi di dis-immaginazione organici al capitalismo neoliberistico e immergendosi nel proprio 'spazio transizionale'⁷, per un periodo relativamente breve, ma intensissimo, si è ripristinata la possibilità di re-immaginare, concepire e agire futuri veramente alternativi, trascendenti «la chiusura dell'universo di discorso»⁸ governata dal sistema. Molti membri della Generazione Z, in particolare, hanno sperimentato il *détournement* in termini ristrutturanti, decisivi per la definizione della propria identità e dei propri valori, indelebili⁹. Nel singolare frangente si poteva contare, tra l'altro, sui consonanti messaggi di alcuni dei principali leader spirituali e religiosi dell'umanità¹⁰, di alcuni esponenti della Pedagogia Critica¹¹, sugli stessi documenti ICFE.

Pubblicato nel novembre 2021, tre mesi prima dell'invasione dell'Ucraina¹², *Reimagining our futures together: a new social contract for education* costituisce una pietra miliare per gli educatori di tutto il mondo, di imprescindibilità pari alla sorprendente capacità di trasformare il congiunturale

³ Unesco, *Education 2030. Educazione agli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile*, Unesco, Paris 2017.

⁴ ICFE, *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, cit., p. 142.

⁵ In particolare, Id., *Education in a post-COVID world: nine ideas for public action*, Unesco, Paris 2020.

⁶ F. Bearzi, *Gli adolescenti tra due primavere pandemiche*, in F. Bearzi, E. Orezzi, S. Colazzo (edd.), *Ri-Generazione Z. La seconda primavera pandemica raccontata dagli adolescenti*, Armando, Roma 2022, pp. 9-69.

⁷ D. Winnicott, *Gioco e realtà* [1971], Armando, Roma 1974.

⁸ H. Marcuse, *L'uomo a una dimensione. L'ideologia della società industriale avanzata* [1964], Einaudi, Torino 1999, p. 96.

⁹ F. Bearzi, *Gli adolescenti tra due primavere pandemiche*, cit.; Id., *Difficoltà adolescenziali nelle diverse fasi pandemiche a confronto: un focus group*, in S. Ardis, G. Gemignani (edd.), *Covid punto accapo*, vol. II, Aonia, Raleigh (NC) 2022, pp. 137-158.

¹⁰ Id., *Gli adolescenti tra due primavere pandemiche*, cit., pp. 60-61.

¹¹ N. Chomsky, *The Precipice. Neoliberalism, the pandemic and the urgent need for radical change*, Penguin, London 2021.

¹² Id., *Perché l'Ucraina*, Salani, Milano 2022.

in strutturale. Va sottolineato che sinora la diffusione del Rapporto tra gli insegnanti del nostro Paese è stata limitata, soprattutto a causa della protratta indisponibilità della traduzione italiana, recentemente colmata grazie all'editore La Scuola¹³. Rilevante, inoltre, il contributo di riviste del settore¹⁴.

Non sorprende che il terreno più fertile per la valorizzazione del 'Nuovo contratto sociale per l'educazione' si manifesti nell'alveo della galassia cattolica. In sintonia con le encicliche *Laudato si'* e *Fratelli tutti*¹⁵, il Rapporto promuove una conversione radicale della relazione con il prossimo e con la natura, identificando la principale fonte delle attuali criticità in un antropocentrismo tecnocratico che si è tradotto nell'egemonia totalitaria del capitalismo neoliberista (il carattere idolatrico di tale Leviatano, oltre che il radicamento in arcaiche esperienze, risulta peraltro sempre più evidente)¹⁶. Si tratta di tematiche che spontaneamente si incontrano con le istanze dell'ecologismo e del socialismo umanistico, presentando punti di contatto particolarmente notevoli con il pensiero di padri della Pedagogia Critica come Fromm e Freire. Più in generale, si prospetta l'opportunità di una nuova alleanza, transdisciplinare e interculturale, tra scienza e spiritualità interreligiosa¹⁷, animata dalla prospettiva di edificare un mondo equo, pacifico e sostenibile.

Il presente studio si concentra su un tema di ampio respiro non esaminato nei precedenti contributi sul Rapporto¹⁸: la strutturale convergenza tra la *vision* dell'Unesco e la *vision* della Pedagogia Critica (e della Teoria Critica). Per apprezzare pienamente tale convergenza, va considerata a tutto tondo la rappresentazione della relazione tra uomo ed ecosistema e tra individuo e comunità sottesa ad entrambe le concezioni. A titolo propedeutico, la si può comunque più analiticamente articolare nei seguenti punti:

¹³ ICFE, *Re-immaginare i nostri futuri insieme. Un nuovo contratto sociale per l'educazione*, Unesco - La Scuola, Paris - Brescia 2023.

¹⁴ Così il fascicolo monografico dedicato al Rapporto dell'annata 2022 da *Quaderni di Pedagogia della Scuola*, anch'essa edita da La Scuola.

¹⁵ Papa Francesco, *Laudato si'*, Libreria editrice vaticana, Città del Vaticano 2015 www.vatican.va; Id., *Fratelli Tutti*, Libreria editrice vaticana, Città del Vaticano 2020 www.vatican.va.

¹⁶ L. Bruni, *Il capitalismo e il sacro*, Vita e Pensiero, Milano 2019; Id., *Postfazione*, in Z. Bauman, *Homo consumens. Lo sciame inquieto dei consumatori e la misura degli esclusi*, Il Margine - Erickson, Trento 2021, p. 155; E. Fromm, *Avere o essere?* [1976], Mondadori, Milano 1977, in part. pp. 175-217.

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ In particolare, F. Bearzi, *Per un'idea di scuola post-pandemica: democratica, scientifica e trasformativa*, «Nuova Secondaria Ricerca», XXXIX, 8 (2022), pp. 61-70; Id., *Reimmaginare il futuro insieme agli adolescenti nella scuola post-pandemica*, «Quaderni di Pedagogia della Scuola», II, 2/1 (2022), pp. 129-136; Id., *Adolescenti e ri-generazione della salute e del benessere individuale e collettivo nella scuola post-pandemica*, in L. Maciocia, A. Sannella (edd.), *Rigenerare il desiderio di salute e di comunità. L'Agire sociale per la promozione della salute mentale*, FrancoAngeli, Milano 2023, pp. 75-87.

1. il ‘progresso’ tecnologico, di cui il capitalismo neoliberista è il principale motore, produce un mondo insostenibile e iniquo, illiberale e antidemocratico, disumanizzante e irrazionale;
2. si impone, pertanto, la necessità di una profonda e radicale trasformazione della relazione con noi stessi e con l’ecosistema naturale e sociale da cui emergiamo;
3. i sistemi educativi costituiscono il settore strategico per coltivare tale trasformazione, nella piena adesione al paradigma dello sviluppo umano e nell’abbandono del paradigma del capitale umano;
4. risulta cruciale, per concepire e agire autentiche alternative rispetto ai modelli tecnologici ed economici egemoni, la crescita della capacità di re-immaginare il futuro;
5. tale capacità, presente con una peculiare intensità nei giovani, si tradurrà in *agency* soltanto se supportata e co-costruita nella prospettiva di un contratto sociale intergenerazionale;
6. la relazione educativa, da coltivare nel contesto di sistemi educativi cooperativi e democratici, si fonda sull’ascolto attivo, sull’empatia, sul dialogo e sulla cura di persone, non di clienti, con cui co-costruire la re-immaginazione del futuro in ambienti di apprendimento ibridi e flessibili, aumentati, contemplanti differenti gradi di prossimità, sincroni e asincroni, nell’insostituibile centralità dell’istruzione come bene pubblico e di forme di *collective living* coltivate nello spazio fisico di una scuola-comunità;
7. la re-immaginazione del futuro implica un’adeguata risposta della scuola e dell’università alle sfide educative postmoderne, in particolare un utilizzo umanistico della tecnologia digitale e il dialogo con gli ambiti informali di apprendimento e con i *new media* in cui si rigenerano significati, valori e identità. In quanto segue si illustrerà nei dettagli la convergenza in questione, con l’eccezione degli ultimi due punti; benché fondamentali, non è possibile trattarli in questa sede se non per accenni¹⁹. L’aspirazione alla strutturalità della presente ricerca contribuisce a scongiurare il rischio di confinare in mille marginali e specialistici rivoli il dibattito interpretativo orientato a cogliere le suggestioni del ‘Nuovo contratto sociale per l’educazione’. Le due *vision* sotto la lente presentano

¹⁹ Si rimanda a quanto anticipato in F. Bearzi, S. Colazzo, *New WebQuest. Apprendimento cooperativo, comunità creative di ricerca e complex learning nella scuola di oggi*, FrancoAngeli, Milano 2022²; F. Bearzi, *Per un’idea di scuola post-pandemica: democratica, scientifica e trasformativa*, cit.; F. Bearzi, D. Rodolico, *Rethinking the space-time of learning: a transformative and democratic opportunity for education systems in a time of pandemic*, in AA.VV., *Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal «Scuola Democratica» Reinventing Education*, vol. II, Associazione per scuola democratica, Roma 2021, pp. 315-326

un'elevata compatibilità e si arricchiscono reciprocamente. Comprendere come vitali componenti dell'apparato radicale del Rapporto affondino nella Pedagogia Critica consente di apprezzarne più perspicuamente l'intelaiatura. Consente inoltre di prospettare potenziali feconde integrazioni, relative a cruciali questioni affrontate marginalmente dalla ICFE e ben tematizzate, invece, dagli odierni esponenti della Pedagogia Critica, prima tra tutte la promozione nel contesto dei sistemi educativi dell'*agency* squisitamente politica.

Si cercherà infine di suggerire trasversalmente, lungo il corso dell'intero studio, in che termini il confronto tra il 'Nuovo contratto sociale per l'educazione' e alcune anime della Teoria Critica – verso cui è auspicabile una più viva attenzione da parte del dibattito pedagogico contemporaneo – tenda a confluire nelle prospettive di amplissimo respiro aperte dal Rapporto. L'energia creativa sprigionata dal radicale superamento della dis-immaginazione, alimentando la re-immaginazione del futuro, può promuovere nuovi interculturali e transdisciplinari incontri, capaci di rileggere il senso dell'ecosistema naturale e sociale da cui emergiamo e di riconsiderare le stesse modalità esperienziali della relazione educativa e gli stessi valori alla base dell'azione educativa.

Una scelta di paradigma per re-immaginare il futuro

In una congiuntura antropocenica segnata da «passate promesse e incerti futuri»²⁰, l'accelerazione dei ritmi della distruzione dell'ecosistema procede parallelamente alla divaricazione di «disuguaglianze sociali e sfruttamenti senza scrupoli»²¹, «diseguaglianze in espansione vertiginosa»²², mentre proliferano le minacce ai diritti umani, al pluralismo culturale, agli ordinamenti democratici e alla pace²³. Le principali criticità emergenti dalla processualità globale, a cominciare dal *global warming*, costituiscono, per lo più, un corollario del 'progresso' tecnologico, il frutto di un antropocentrismo moderno che finisce per collocare la ragione tecnica al di sopra della realtà²⁴; un 'progresso' divenuto strumentale ad un sistema economico iniquo e insostenibile, dominato da un individualismo avido, competitivo, privo di empatia, in cui gli interessi di pochi

²⁰ ICFE, *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, cit., pp. 3. 17.

²¹ Ivi, p. 7.

²² Ivi, p. 9.

²³ Ivi, pp. 17-45.

²⁴ Papa Francesco, *Laudato si'*, cit., nn. 115. 208; E. Fromm, *Avere o essere?*, cit.; H. Marcuse, *L'uomo a una dimensione. L'ideologia della società industriale avanzata*, cit.

prevalgono su quelli di molti²⁵. Tale sistema partorisce concentrazioni monopolistiche, calpesta i diritti umani, mina la coesione sociale²⁶ e gli stessi fondamenti delle democrazie liberali²⁷, mentre continua a negare a centinaia di milioni di bambini l'accesso ad un'istruzione di qualità²⁸. Di conseguenza, si configura come un indispensabile focus dell'azione trasformativa dell'educazione, orientata verso futuri equi, pacifici e sostenibili²⁹. Bisogna mettere in discussione un sistema economico che ormai è diventato un dogma di fede³⁰. Non si può preferire la catastrofe futura ai presenti sacrifici del proprio egoismo; non si può ricadere negli errori del passato, promuovendo nei contesti educativi i valori dello sviluppo economico ad ogni costo, delle prerogative e delle comodità a breve termine, del successo individuale e della competitività nazionalistica, in luogo della sostenibilità a lungo termine, dell'interdipendenza, della solidarietà globale³¹ e di futuri sostenibili per tutti «ancorati alla giustizia sociale, economica e ambientale»³². Già da quanto ripercorso sin qui, risulta evidente la strutturale convergenza tra la vision della Pedagogia Critica (e della Teoria Critica) e la vision della ICFE. È importante, però, sottolineare che la terminologia impiegata nel Rapporto tende a fuorviare una lettura superficiale: non si parla mai di 'capitalismo' e 'neoliberismo', ma ci si riferisce genericamente ad insostenibili e iniqui «modelli economici»³³.

Il 'Nuovo contratto sociale per l'educazione' si propone di accompagnare nella re-immaginazione del futuro uno dei principali motivi di speranza, rappresentato da studenti ben più provvisti dei loro padri di una viva e mobilitante coscienza ecologica³⁴ – che tende spontaneamente a tradursi in movimenti a tutela della sostenibilità, dei diritti umani e della cittadinanza globale³⁵ – e alla ricerca di adulti competenti in grado di facilitarli nel trasformare la gerontocrazia³⁶. In tale prospettiva, risulta indispensabile che gli educatori dell'umanità sappiano

²⁵ ICFE, *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, cit., p. 8.

²⁶ Ivi, pp. 8-9. 67.

²⁷ Ivi, p. 137.

²⁸ Ivi, p. 10.

²⁹ P. Mayo, *Higher Education in a Globalising World: Community engagement and lifelong learning*, Manchester University Press, Manchester 2019.

³⁰ Papa Francesco, *Fratelli Tutti*, cit., n. 168; L. Bruni, *Il capitalismo e il sacro*, cit.; H. Marcuse, *L'uomo a una dimensione. L'ideologia della società industriale avanzata*, cit.; E. Fromm, *Avere o essere?*, cit.

³¹ ICFE, *Reimagining*, cit., p. 11; E. Fromm, *Avere o essere?*, cit., p. 26; H. Marcuse, *L'uomo a una dimensione. L'ideologia della società industriale avanzata*, cit., p. 7; H. Giroux, *Pedagogia critica [2020²]*, Anicia, Roma 2023.

³² ICFE, *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, cit., p. 11.

³³ Ivi, pp. 8-9. 67.

³⁴ Ivi, pp. 33-34. VI. 1.

³⁵ Ivi, p. 40; H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit., pp. 246; 269; N. Chomsky, *The Precipice. Neoliberalism, the pandemic and the urgent need for radical change*, cit.; E. Fromm, *Avere o essere?*, cit., pp. 105-106.

³⁶ D. Miscioscia, *I valori degli adolescenti. Nuove declinazioni degli ideali e ruolo educativo degli adulti*, FrancoAngeli, Milano 2021, pp. 19. 21-22. 94-95.

coltivare la crescita di menti critiche, libere, democratiche, consapevoli della strutturale interconnessione sussistente tra il benessere ambientale, sociale ed economico³⁷, capaci di agire la perfetta compenetrazione tra le istanze dell'ecologia e dell'equità sociale³⁸, di concepire soluzioni integrali³⁹.

Come già accennato in altre sedi⁴⁰, alla luce della funzione orientativa e dell'autorevolezza dell'organismo internazionale che lo ha generato, nel Nuovo contratto sociale va riconosciuto un contributo fondamentale riguardo al dibattito sui paradigmi di sistema educativo. Disegnando una scuola e un'università democratica, cresciuta nella libera collaborazione tra professionisti riflessivi, motore di ogni autentica innovazione⁴¹, il Rapporto richiede l'emancipante rifiuto del paradigma del capitale umano⁴² e la piena adesione al paradigma dello sviluppo umano⁴³. Peraltro, lo stesso paradigma di riferimento necessita di una ricalibrazione. La sostanziale adozione da parte di Amartya Sen⁴⁴ del principio responsabilità⁴⁵ nei confronti delle generazioni future e delle altre specie viventi, nel contesto del tentativo di adeguare alla sfida della sostenibilità il *capability approach*, non sembra infatti riuscire a trascenderne i presupposti antropocentrici⁴⁶ e individualistici⁴⁷. A suggerire tale ricalibrazione contribuisce in termini decisamente significativi la pervasiva presenza nel Rapporto di un'esemplare modalità di relazione con l'ecosistema naturale e sociale, offerta da testimonianze interculturali, quasi sempre extraoccidentali, in primo luogo da comunità indigene a rischio di estinzione. Naturalmente con ciò la ICFE non sta proponendo un ritorno del sistema socio-economico globale al comunismo primitivo, bensì indicando un modello alternativo di vita in armonia con l'ecosistema e la comunità umana da cui muovere per re-immaginare dialetticamente tale sistema, nella consapevolezza dell'invalidità di fisiologiche soglie ecologiche e comunitarie.

³⁷ ICFE, *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, cit., p. 149.

³⁸ Ivi, p. 67.

³⁹ Papa Francesco, *Laudato si'*, cit., n. 139.

⁴⁰ F. Bearzi, *Per un'idea di scuola post-pandemica: democratica, scientifica e trasformativa*, cit.

⁴¹ ICFE, *Education in a post-COVID world: nine ideas for public action*, cit.; Id., *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, cit., pp. 49-61. 79-83 e *passim*.

⁴² Come riconoscono M. Elfer, P. Morris, *The Long Shadow Between the Vision and the Reality*, «Quaderni di Pedagogia della Scuola», II, 2/1, 2022, pp. 37-44.

⁴³ A.K. Sen, *Lo sviluppo è libertà* [1999], Mondadori, Milano 2000; M. Baldacci, *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, FrancoAngeli, Milano 2014, pp. 46-71.

⁴⁴ A.K. Sen, *L'idea di giustizia* [2009], Mondadori, Milano 2010.

⁴⁵ H. Jonas, *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica* [1979], Einaudi, Torino 2009.

⁴⁶ T. Demals, A. Hyard, *Is Amartya Sen's sustainable freedom a broader vision of sustainability?*, «Ecological Economics», XXVI, 102 (2014), pp. 33-38.

⁴⁷ S. Colazzo, A. Manfreda, *La comunità come risorsa. Epistemologia, metodologia e fenomenologia dell'intervento di comunità*, Armando, Roma 2019, pp. 100-104.

La scelta di un riveduto e corretto paradigma dello sviluppo umano risulta indispensabile per la salvaguardia della democrazia, sempre più fragile a livello planetario⁴⁸. Persino nel proprio tempio edificato nella prima superpotenza militare mondiale, il neoliberismo tende a favorire la crescita di autoritarismi, populismi, fondamentalismi religiosi e nazionalismi esclusivisti; estremismi politici come il suprematismo, il nativismo e lo chauvinismo⁴⁹. Questi pericoli mortali per la democrazia si alimentano di discorsi della paura e dell'odio e si avvalgono dell'irresponsabile diffusione di fake news, amplificate dai *new media*, che fomentano la discriminazione su base di genere, orientamento sessuale, etnia, linguaggio e religione⁵⁰. Va sottolineato che alcuni passi del Rapporto si ispirano manifestamente, tanto nei contenuti quanto nel lessico, agli ultimi studi di Henry Giroux⁵¹, omettendo, come si addice ad un organismo internazionale *super partes*, i riferimenti a specifiche situazioni nazionali⁵².

La scelta di un riveduto e corretto paradigma dello sviluppo umano consente inoltre di salvaguardare la stessa libertà. Sempre più, nella suddetta superpotenza, come in tanti altri Paesi, il capitale tende non soltanto a strumentalizzare i sistemi educativi, ma addirittura ad assumerne il diretto controllo, nella solidarietà di controparti politiche spesso bipartisan⁵³, dato che da lungo tempo «i programmi dei grandi partiti diventano sempre meno distinguibili, persino nel grado di ipocrisia e nell'odore dei clichés»⁵⁴. Ne consegue che la promozione del libero pensiero è scoraggiata, l'«alta cultura» capace di inventare e di vivere nuove e altre dimensioni della realtà è annichilita⁵⁵ e annega nell'omologazione dell'«industria culturale»⁵⁶, il senso della democrazia è svuotato⁵⁷.

Il totalitarismo del presunto benessere⁵⁸, autocelebrandosi positivisticamente e astoricamente come l'unica forma possibile di società libera e democratica⁵⁹, esercita un'irresistibile seduzione, insinuandosi radicalmente nella quotidiana

⁴⁸ ICFE, *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, cit., pp. 1. 8. 39-40 e *passim*; H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit.

⁴⁹ Ivi, pp. 221-269.

⁵⁰ *Ibidem*.

⁵¹ Ad es., ICFE, *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, cit., pp. 9. 39-40.

⁵² Anche per questo non risultano per lo più pertinenti i rilievi di M. Elfer, P. Morris, *The Long Shadow Between the Vision and the Reality*, cit., pp. 41-44.

⁵³ H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit.

⁵⁴ H. Marcuse, *L'uomo a una dimensione. L'ideologia della società industriale avanzata*, cit., p. 33.

⁵⁵ Ivi, pp. 69 ss.

⁵⁶ M. Horkheimer, T.W. Adorno, *Dialettica dell'illuminismo* [1964], Einaudi, Torino 2010, pp. 126-181.

⁵⁷ H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit.

⁵⁸ H. Marcuse, *L'uomo a una dimensione. L'ideologia della società industriale avanzata*, cit., pp. 17. 32. 133. 152-153. 257.

⁵⁹ H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit., pp. 43-76.

modalità di funzionamento di tutti noi⁶⁰. Promette e magnifica una vita che è indubbiamente più confortevole, quantomeno per chi ne può effettivamente fruire, una placida e conformistica felicità a portata di mano, che però in ultima analisi si rivela effimera ed evanescente, ben diversa da quella autentica⁶¹. In cambio, il sistema esige l'acritica accettazione dell'iniqua distribuzione del tempo libero, dei beni e dei servizi, anche essenziali⁶². I poveri, sempre più lontani dalla semplicità primitiva, ghettizzati in una squallida marginalità bramosa di possesso⁶³, vengono irretiti nella fabulazione del sistema: la povertà è una colpa, un crimine personale da occultare, da cui ci si redime frequentando i centri commerciali⁶⁴. Il Leviatano formatta a tal punto le menti da indurre la percezione subliminale del disperato arrivo dei profughi nei termini di un'epifania di uccelli del malaugurio, che agitano il fantasma delle incrinature del sistema⁶⁵. La saldatura tra i due mondi degli esclusi rappresenta ancor oggi un'indispensabile prospettiva per trasformare le iniquità, oltre che per contenere le derive populiste e autoritarie⁶⁶. L'evidente fallimento della «Grande Promessa»⁶⁷ di felicità del capitalismo – come quello dell'abbondantemente tramontato totalitarismo antagonista, la drammatica parodia del socialismo liberale marxiano rappresentata dal comunismo sovietico⁶⁸ – implica come presupposto della liberazione umana ed ecosistemica il «Gran rifiuto»⁶⁹ dell'incontrastata egemonia del totalitarismo superstite.

Un futuro che ripristini la trascendenza

La strutturale negazione della libertà imposta dagli automatismi alienanti del sistema⁷⁰ poggia sulla soppressione di

⁶⁰ H. Marcuse, *L'uomo a una dimensione. L'ideologia della società industriale avanzata*, cit.; Z. Bauman, *Homo consumens. Lo sciame inquieto dei consumatori e la misura degli esclusi*, cit., pp. 19 ss.

⁶¹ E. Fromm, *Avere o essere?*, cit., in part. pp. 154-158; Thich Nhat Hanh, K. Weare, *Insegnanti felici cambiano il mondo* [2017], Terra Nuova, Firenze 2018; H. Marcuse, *L'uomo a una dimensione. L'ideologia della società industriale avanzata*, cit., p. 15 e *passim*.

⁶² ICFE, *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, cit., p. 10; H. Marcuse, *L'uomo a una dimensione. L'ideologia della società industriale avanzata*, cit., p. 62 e *passim*.

⁶³ E. Fromm, *Avere o essere?*, cit., pp. 98-99.

⁶⁴ Z. Bauman, *Homo consumens. Lo sciame inquieto dei consumatori e la misura degli esclusi*, cit., pp. 75-97; P. Freire, *Pedagogia degli oppressi* [1968], Gruppo Abele, Torino 2022, p. 51; L. Bruni, *Il capitalismo e il sacro*, cit., pp. 28-30.

⁶⁵ Z. Bauman, *Homo consumens. Lo sciame inquieto dei consumatori e la misura degli esclusi*, cit., p. 105.

⁶⁶ K. Loach, *The Old Oak*, regia di K. Loach, sceneggiatura di P. Laverty, produzione di R. O'Brien, 2023; H. Marcuse, *L'uomo a una dimensione. L'ideologia della società industriale avanzata*, cit., p. 259.

⁶⁷ E. Fromm, *Avere o essere?*, cit., pp. 13-14.

⁶⁸ Ivi; H. Marcuse, *L'uomo a una dimensione. L'ideologia della società industriale avanzata*, cit.

⁶⁹ Ivi, p. 259.

⁷⁰ Ivi, pp. 24-25.

un universo di discorso e di azione qualitativamente differente, poiché la capacità di manipolare e di contenere l'immaginazione e lo sforzo sovversivi è parte integrante della società data⁷¹.

Rinunciare alla tensione interiore alla trascendenza, a procedere oltre, verso nuove possibilità, significa, in una parola, rinnegare la libertà propriamente detta⁷². Significa sottomettersi ad un Falso Sé e rinunciare all'«appercezione creativa che, più di ogni altra cosa, rende la vita degna di essere vissuta»⁷³. Significa negare un futuro alla crescita dell'umanizzazione, delle singole persone e dell'intero genere umano⁷⁴. Ampliando ulteriormente l'orizzonte, la stessa sorte riguarda quanto si potrebbe identificare come la libertà più qualificante di *Homo sapiens*: la facoltà di realizzare il proprio essere, in armonia con l'ecosistema naturale e sociale da cui è emerso⁷⁵.

Il lato più subdolo dell'onnipotenza del Leviatano si esprime nella corruzione subliminale della capacità di dispiegare l'onnilateralità creativa nel disegnare una comunità veramente libera ed equa; nell'alimentare consumisticamente le cause della schiavitù, dello sfruttamento e della disuguaglianza, incatenando all'immediata realizzazione degli pseudobisogni⁷⁶; nel soffocare il pensiero e l'immaginazione, tanto con dinamiche di lavoro compulsivo quanto con futili diversioni⁷⁷; nel sopprimere l'intelligenza conscia e inconscia orientata alla comprensione e alla realizzazione delle possibilità di autodeterminazione e alla ricerca della vera felicità⁷⁸. La libertà e la democrazia tanto conclamate dal sistema, che sempre più si riducono a mera enunciazione, si traducono, in ultima analisi, nell'obbligo di scegliere tra limitate gamme di prodotti al momento disponibili, che promettono fittizie trasformazioni, palliativi per alleviare le nevrosi e le psicosi di un'identità liquida, in uno stato di insoddisfazione permanente; il sistema scoraggia la realizzazione del Sé, incompatibile con il proprio funzionamento⁷⁹.

⁷¹ Ivi, p. 38.

⁷² Ivi, pp. 5-6, 29 e *passim*; H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit., pp. 27, 206-207.

⁷³ D. Winnicott, *Gioco e realtà*, cit., p. 119.

⁷⁴ P. Freire, *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa* [1996], Gruppo Abele, Torino 2014, pp. 21-22 e *passim*.

⁷⁵ E. Fromm, *Avere o essere?*, cit.; J. Dewey, *Esperienza e natura* [1929²], Mursia, Milano 2018; G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente* [1972], Adelphi, Milano 1976.

⁷⁶ H. Marcuse, *L'uomo a una dimensione. L'ideologia della società industriale avanzata*, cit., pp. 18-20, 244.

⁷⁷ Ivi, p. 21; E. Fromm, *Avere o essere?*, cit.

⁷⁸ H. Marcuse, *L'uomo a una dimensione. L'ideologia della società industriale avanzata*, cit., p. 62; E. Fromm, *Avere o essere?*, cit.

⁷⁹ Z. Bauman, *Homo consumens. Lo sciame inquieto dei consumatori e la misura degli esclusi*, cit., pp. 19-47, 66-68, 71-72; E. Fromm, *Avere o essere?*, cit.; H. Marcuse, *L'uomo a una dimensione. L'ideologia della società industriale avanzata*, cit., p. 21.

A fronte dell'efficientissima razionalità intrinseca al sistema, compatta, conchiusa, perfetta, risulta palese che l'antropocentrismo tecnocratico si risolve in una totale e disumanizzante *irrazionalità*⁸⁰. Nato inizialmente al servizio dell'uomo, lo ha in seguito completamente asservito, al punto da condurlo sull'orlo dell'estinzione nucleare e da consegnarlo a critiche condizioni di vita a causa delle modificazioni strutturali apportate all'ecosistema da cui è emerso⁸¹. Tra gli effetti più distintivi della potenza del Leviatano rientra una vacua presentificazione, che mina il senso del 'possibile'. La «tirannia dell'istante della modernità liquida, basata sul precetto del *carpe diem*, si è di fatto sostituita alla tirannia premoderna dell'eternità»⁸². Essa da un lato rifiuta il senso critico maturato attraverso la storia⁸³, dall'altro preclude l'immaginazione di futuri diversi dall'attuale⁸⁴. Questo presente grondante di intenzionalità e di attaccamento, proprio dello *Homo consumens*⁸⁵, rende alla fine posseduti dal tempo e sottomessi al tempo⁸⁶. Un'esperienza di vita diametralmente opposta a quanto dovrebbe costituire per gli educatori un alternativo modello di riferimento: la pienezza dell'interdipendenza e della felicità autentica, sperimentata nella presenza mentale della *mindfulness*, uno *hic et nunc* radicato nell'essere, che libera dalla schiavitù del tempo eteronomo⁸⁷. Si tratta di una dimensione verso cui il *lockdown* ha avvicinato non pochi membri della Generazione Z⁸⁸. L'altro lato della presentificazione consiste in una progressiva, vertiginosa e alienante accelerazione⁸⁹, che stordisce unidimensionalmente l'uomo e assorbe ogni energia trascendente⁹⁰. All'accelerazione e alla frammentazione del tempo imposta dalla massimizzazione del profitto va dunque consapevolmente contrapposto un adeguato rallentamento, che riapra i tempi e gli spazi interiori per la riflessione, il pensiero critico, la contemplazione, la compassione, la risonanza e il dialogo co-educativo; un tempo radicato nella pienezza del

⁸⁰ H. Marcuse, *L'uomo a una dimensione. L'ideologia della società industriale avanzata*, cit., pp. 3-11. 23. 152-176. 230-232.

⁸¹ *Ibidem*; E. Fromm, *Avere o essere?*, cit.; N. Chomsky, *The Precipice. Neoliberalism, the pandemic and the urgent need for radical change*, cit., pp. 187-197.

⁸² Z. Bauman, *Homo consumens. Lo sciame inquieto dei consumatori e la misura degli esclusi*, cit., p. 44.

⁸³ H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit.; H. Marcuse, *L'uomo a una dimensione. L'ideologia della società industriale avanzata*, cit., p. 109.

⁸⁴ *Ibidem*.

⁸⁵ Z. Bauman, *Homo consumens. Lo sciame inquieto dei consumatori e la misura degli esclusi*, cit.; E. Fromm, *Avere o essere?*, cit., p. 228.

⁸⁶ *Ivi*, pp. 168-171. 221.

⁸⁷ Thich Nhat Hanh, K. Weare, *Insegnanti felici cambiano il mondo*, cit.; D. Miscioscia, *I valori degli adolescenti. Nuove declinazioni degli ideali e ruolo educativo degli adulti*, cit.; E. Fromm, *Avere o essere?*, cit.; F. Bearzi, D. Rodolico, *Rethinking the space-time of learning: a transformative and democratic opportunity for education systems in a time of pandemic*, cit., pp. 320-324.

⁸⁸ F. Bearzi, *Gli adolescenti tra due primavere pandemiche*, cit., pp. 66-67; *Id.*; *La ricerca di una felicità 'ecosistemica' nell'esperienza pandemica adolescenziale*, in S. Ardis, G. Giminiani (edd.), *Covid punto accapo*, vol. I, Aonia, Raleigh (NC) 2021, pp. 162-183.

⁸⁹ H. Rosa, *Accelerazione e alienazione. Per una teoria critica del tempo nella tarda modernità* [2010], Einaudi, Torino 2015.

⁹⁰ H. Marcuse, *L'uomo a una dimensione. L'ideologia della società industriale avanzata*, cit.

presente, che reinterpreta la memoria del passato e si apre alla responsabile e partecipata progettualità del futuro⁹¹. Ancora una volta, soccorre l'esempio del *lockdown*; l'inevitabile rallentamento ha spalancando spazi transizionali di *détournement* e ha costituito, specie per buona parte della Generazione Z, un'esperienza altamente eversiva e rigenerativa⁹².

Formazione re-immaginante/addestramento dis-immaginante

Oltre a ritrovare il tempo dell'ascolto e della trascendenza re-immaginante, i sistemi educativi devono lucidamente identificare e combattere il sistematico smantellamento del pensiero critico delle nuove generazioni insito nell'istruzione funzionale al neoliberismo. Non 'formazione' o 'educazione', ma 'istruzione'. Ancor meglio, 'addestramento'⁹³. Un processo minimalizzante, animato dal motto «misurare, competere e pedalare»⁹⁴. L'addestramento «depositario»⁹⁵ funzionale al neoliberismo, dominato dalla brama egoistica di possesso e non dall'aspirazione all'interdipendenza e all'essere⁹⁶, annichisce la storia, intesa come narrazione aperta al dialogo critico, continuamente ricostruita in vista del futuro⁹⁷; marginalizza e strumentalizza le scienze sociali⁹⁸; parcellizza ogni discorso intelligente; nega la costitutiva complessità di ogni cultura degna di questo nome. L'addestramento neoliberista promuove insulse e competitive corse al conseguimento di buoni voti/profitti, esito di prove standardizzate, uniformanti e coercitive vertenti su frammenti di apprendimento; costituisce dunque l'antitesi della «pedagogia della cooperazione e della solidarietà»⁹⁹, dell'empatia, del dialogo e della cura promossa dall'ICFE¹⁰⁰. L'oligopolio del capitale progetta di sostituire la relazione educativa con un modello algoritmico¹⁰¹ e utilizza la tecnologia digitale (ora anche IA) come strumento di controllo e

⁹¹ H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit., pp. 157-166; P. Bonafede, *Connessioni e Relazioni. Filosofia dell'educazione e socialità digitale*, Anicia, Roma 2021, pp. 219-232.

⁹² F. Bearzi, *Gli adolescenti tra due primavere pandemiche* cit.; F. Bearzi, D. Rodolico, *Rethinking the space-time of learning: a transformative and democratic opportunity for education systems in a time of pandemic*, cit.

⁹³ P. Freire, *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, cit., pp. 17. 95. 116.

⁹⁴ S. Colazzo, *Misurare, competere e pedalare*, «Nuova Secondaria», XL, 5 (2023) pp. 6-8.

⁹⁵ P. Freire, *Pedagogia degli oppressi*, cit., pp. 77 ss.; Id., *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, cit., pp. 26-27.

⁹⁶ E. Fromm, *Avere o essere?*, cit., pp. 64-65. 89-90.

⁹⁷ H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit., p. 208 e *passim*.

⁹⁸ Ivi, pp. 62-63.

⁹⁹ ICFE, *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, cit., p. 54 e *passim*.

¹⁰⁰ Ivi, pp. 46-61; Id., *Education in a post-COVID world: nine ideas for public action*, cit.

¹⁰¹ H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit.; sui limiti dei *big data* nel sostituire i processi empatici e intuitivi umani, ICFE, *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, cit., pp. 128-129.

sorveglianza¹⁰², generando disuguaglianze sociali e omologazione culturale¹⁰³. Risulta dunque essenziale che le decisioni chiave a riguardo siano invece guidate dal principio dell'educazione come bene pubblico e comune¹⁰⁴.

Organica all'addestramento neoliberista, scolastico e universitario, è la subcultura che circola nei media controllati dal capitale, che «nutrono una moderna 'cultura liquida', sostituendo l'imparare con il dimenticare»¹⁰⁵ e finiscono addirittura per rivendicare l'adesione ad una «cultura dell'ignoranza»¹⁰⁶. Un'ignoranza deprivata della propria originaria innocenza¹⁰⁷, malevola nel rifiuto di sapere, sprezzante verso la critica, perfettamente incarnata da Trump¹⁰⁸. Nel tipico stile dei regimi autoritari, tale negazione della cultura si alimenta della demonizzazione dell'Altro, della superfetazione della violenza in Rete, dell'estetizzazione e della spettacolarizzazione della politica¹⁰⁹, della legittimazione della supremazia delle opinioni sui fatti¹¹⁰, della magia del rendere invisibili fondamentali questioni di equità sociale¹¹¹, di irrazionali e reazionarie fantasie distopiche¹¹².

Per arginare il dilagare del pensiero acritico e superare la sfida antropocenica, si deve promuovere un'educazione, una formazione, che conservi lo spessore di una *Bildung*, di una *Paideia*, nella prospettiva ecosistemica di una *Polis* globale. Si deve puntare, come prevede *Education 2030*, alla maturazione di competenze trasformative¹¹³, a partire da quelle trasversali di sostenibilità¹¹⁴, attraverso un coinvolgimento «olistico» della persona dello studente, nell'armonica e sinergica sollecitazione delle dimensioni cognitive, socio-emotive e comportamentali¹¹⁵. Per evitare che le stesse competenze trasversali di sostenibilità subiscano strumentalizzazioni in stile *greenwashing*, consegnando paradossalmente i preziosi risultati formativi a finalità disfunzionali del sistema, si deve concepire una trasformazione del funzionamento individuale e collettivo talmente rigenerante e trainante da potersi considerare inattaccabile dai 'colpi di coda' del

¹⁰² H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit.; ICFE, *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, cit., pp. 111. 88.

¹⁰³ Ivi, pp. 34-38.

¹⁰⁴ Ivi, pp. 110-112; H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit.

¹⁰⁵ Z. Bauman, *Homo consumens. Lo sciame inquieto dei consumatori e la misura degli esclusi*, cit., p. 59.

¹⁰⁶ H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit., p. 221.

¹⁰⁷ Ivi, p. 222.

¹⁰⁸ Ivi, *passim*; N. Chomsky, *The Precipice. Neoliberalism, the pandemic and the urgent need for radical change*, cit., pp. 2-114. 163-176. 199-205. 223-238. 249-272. 317-334.

¹⁰⁹ H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit., pp. 221. 263. 265.

¹¹⁰ Ivi, p. 221.

¹¹¹ Ivi, p. 222.

¹¹² Ivi, p. 227.

¹¹³ ICFE, *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, cit., pp. 55-56. 61. 68. 131. 147.

¹¹⁴ Unesco, *Education 2030. Educazione agli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile*, cit., pp. 7-8; 10. 54-57.

¹¹⁵ Ivi, p. 11.

Leviatano. E per questo è necessario, come si vedrà meglio infra, coltivare un *ethos* ecosistemico¹¹⁶.

La pedagogia trasformativa e orientata all'azione dell'Unesco si fonda sull'istanza di concorrere criticamente alla creazione di un futuro sostenibile¹¹⁷; la capacità di re-immaginare il futuro pervade le otto competenze chiave per la sostenibilità, con particolare riferimento a quella di previsione¹¹⁸. Ciò coinvolge anche il futuro del senso autentico e profondo di democrazia, ideale perfettibile, alimentato dalla critica e dal dissenso, vivo finché persiste l'insoddisfazione verso i limiti non ancora superati¹¹⁹. La democrazia cresce in esperienze rigenerative che attivano organicamente e creativamente la persona e la comunità, continuamente ricostruite insieme¹²⁰, in contesti formativi cooperativi concepiti come un 'bene comune'¹²¹.

Coltivare la sfera dell'immaginazione, nei sistemi educativi formali capaci di dialogare con gli universi informali, è cruciale. Il capitalismo neoliberista, oltre a costituire una fabbrica del consenso¹²² e un'industria culturale, si dispiega come una macchina perfetta di dis-immaginazione¹²³. Se non si è capaci di sognare nuovi mondi, non c'è futuro¹²⁴. Per re-immaginare la semiosfera bisogna inventare un nuovo linguaggio, al tempo stesso della critica e della speranza¹²⁵. La speranza, se non affonda in una partecipata critica che ridiscute radicalmente l'esistente, dischiudendo nuove possibilità, è una pia illusione. La critica, se non si condivide una fiducia trasformativa nella speranza, può diventare risentita e depressa; oppure, sterile ed elitaria ideologia, imprigionata in una bolla che rivela in trasparenza onirici contorni, eburnei e turriti; oppure, ancor peggio, un esotismo accademico funzionale alla carriera¹²⁶. Perciò, pur restando profondamente debitori alla profetica disillusione di Herbert Marcuse¹²⁷, illumina

¹¹⁶ F. Bearzi, *Saperi e competenze in una modalità ecosistemica di funzionamento*, «Mizar», VIII, 2 (2022), pp. 142-154.

¹¹⁷ Unesco, *Education 2030. Educazione agli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile*, cit., pp. 54-55.

¹¹⁸ Ivi, p. 10.

¹¹⁹ H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit., pp. 194, 208; Z. Bauman, *The individualized society*, Polity, London 2001, pp. 54-55.

¹²⁰ J. Dewey, *Democrazia e educazione* [1916], Sansoni, Firenze 2004; Id., *Creative democracy: The task before us*, in Id., *The Later Works 1925-1953*, vol. XIV, a cura di J.A. Boydston, Southern Illinois University, Carbondale and Edwardsville (IL) 1988, pp. 224-230.

¹²¹ ICPE, *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, cit., pp. 2, 10-11, 13-14 e *passim*; R. Locatelli, *Education as a public and common good: Reframing the governance of education in a changing context*, Unesco, Paris 2018, pp. 1-17.

¹²² N. Chomsky, E.S. Herman, *La fabbrica del consenso. La politica e i mass media* [2002²], Il Saggiatore, Milano 2021.

¹²³ H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit.; H. Marcuse, *L'uomo a una dimensione. L'ideologia della società industriale avanzata*, cit.

¹²⁴ *Ibidem*; H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit., pp. 26, 40, 258-259 e *passim*.

¹²⁵ H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit., pp. 26-27 e *passim*.

¹²⁶ D. Macedo, *Introduzione all'edizione per il 50° anniversario*, in P. Freire, *Pedagogia degli oppressi*, cit., p. 11.

¹²⁷ H. Marcuse, *L'uomo a una dimensione. L'ideologia della società industriale avanzata*, cit., pp. 259-260.

e riscalda la via l'impegnato sorriso della critica speranza¹²⁸ e della fede nell'umanità di Paulo Freire.

Per ulteriori trascendenze

Il presente studio si propone di aprire nuove prospettive interpretative sul Rapporto e di stimolare ulteriori approfondimenti e confronti. La puntuale analisi della convergenza strutturale tra la *vision* della Pedagogia Critica e la *vision* del 'Nuovo contratto sociale per l'educazione' contribuisce a comprendere più in profondità la natura di quest'ultimo. L'elevata compatibilità tra le due *vision* suggerisce inoltre che per coltivare nei contesti educativi la re-immaginazione del mondo promossa dalla ICFE si valorizzi adeguatamente l'impegno scientifico della Pedagogia Critica, che offre a tal fine molteplici rilevanti suggerimenti e in alcuni casi vere e proprie feconde integrazioni.

Una delicata frontiera con cui si deve confrontare il tentativo di orientare l'*agency* delle nuove generazioni verso futuri equi, pacifici e sostenibili è rappresentata dal dominio squisitamente politico, su cui il Rapporto si limita a cursori e interessanti accenni¹²⁹. Gli insegnanti incontrano particolari difficoltà nel dispiegare la propria funzione di professionisti riflessivi e trasformativi su questo critico e cruciale terreno, dato che la progressiva colonizzazione neoliberistica della scuola e dell'università ha comportato lo smarrimento del senso della valenza sociale e politica dell'educazione maturato nelle esperienze degli anni Sessanta e Settanta¹³⁰. Rimandando ad un impegno monografico, basti qui sottolineare che risulta indispensabile: resistere alla depoliticizzazione dell'educazione indotta dal capitale¹³¹; recuperare la consapevolezza che la pedagogia è intrinsecamente politica e che l'insegnamento non è mai un atto neutrale¹³², ma comporta la testimonianza e la crescita di un *ethos* di responsabilità sociale¹³³; ricordare che

¹²⁸ P. Freire, *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio a La pedagogia degli oppressi* [1992], Gruppo Abele, Torino 2008, pp. 13-15 e *passim*; Id., *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, cit., p. 22 e *passim*; ICFE, *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, cit., pp. 1. 7. 33-34 e *passim*.

¹²⁹ ICFE, *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, cit., pp. 34. 40. Un'affermazione particolarmente intensa, che invita a ricercare approfondimenti nella Pedagogia Critica, è la seguente: «le priorità curriculari che seguono sono volte a sostenere l'inclusione, l'uguaglianza di genere, lo smantellamento delle ingiustizie e la vasta lotta contro le disuguaglianze necessaria per re-immaginare insieme i nostri futuri» (ivi, p. 66). Altri passi presentano programmaticamente e radicalmente l'obiettivo della decolonizzazione dell'educazione nel contesto della cooperazione internazionale (ivi, pp. 138. 141).

¹³⁰ P. Reggio, *Reinventare Freire. Lavorare nel sociale con i temi generatori*, FrancoAngeli, Milano 2006, p. 8. Sui contributi in questo periodo nel nostro Paese di Aldo Capitini, Danilo Dolci, Mario Lodi, don Lorenzo Milani, ivi, pp. 31-36.

¹³¹ H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit., p. 239 e *passim*.

¹³² P. Freire, *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, cit., pp. 82-86. 91-92; H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit., p. 29.

¹³³ M. Tarozzi, *Introduzione*, in P. Freire, *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, cit., pp. 7-13.

un progetto di vita, per dirsi significativo, implica necessariamente la questione della costruzione critica e trasformativa di una società equa, libera e democratica¹³⁴; maturare la limpida distinzione tra una «pedagogia politica» e una «pedagogia politicizzante»¹³⁵; dialogare con la plenitudine digitale¹³⁶ in cui si formano l'identità e i valori, anche politici, degli adolescenti¹³⁷ e in generale degli studenti, in una prospettiva di bi-alfabetizzazione¹³⁸ e di 'ri-alfabetizzazione sociale'¹³⁹, capace di rigenerare la 'cultura popolare' trascendendo la «desublimazione controllata del sistema»¹⁴⁰; ascoltare le esperienze e gli insegnamenti dei discenti, affrontando insieme, nello spirito eminentemente contestuale e rispondente a problemi emergenti proprio della Pedagogia Critica¹⁴¹, le questioni strutturali aperte dall'attualità, cercando di individuare i 'temi generatori'¹⁴².

Resta da misurarsi con l'ultimo e ancor più ampio orizzonte. Il concetto marcusiano di 'trascendenza' ben si presta ad una riconsiderazione dialettica, in direzione di ulteriori trascendenze, vitali per un'autentica re-immaginazione del futuro. Il capitalismo neoliberista non nasce dal nulla, ma è l'epigono di ancestrali dinamiche esperienziali, di abissali modalità di funzionamento umano, che hanno consentito al Leviatano di assurgere al rango di «vera cultura (o religione) popolare di questo secolo»¹⁴³, in grado di assorbirci in «una esperienza globale, olistica, onnicomprensiva e onniavvolgente»¹⁴⁴, alimentata dal «culto feriale di miliardi di persone»¹⁴⁵. Trascurare tale evidenza comporta il rischio di inficiare la stessa azione contro-egemonica per sostituire alla «Città terrena del progresso»¹⁴⁶ una «Città dell'Essere»¹⁴⁷. Non si potrà trasformare il sistema socio-economico e ri-umanizzare l'antropocentrismo tecnocratico se non si convertirà la modalità di funzionamento prevalente nella comunità globale,

¹³⁴ H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit., pp. 29. 107. 205.

¹³⁵ Ivi, p. 252.

¹³⁶ J.D. Bolter, *The Digital Plenitude*, MIT, Cambridge (MA) 2019; R. Maragliano, *Zona franca. Per una scuola inclusiva del digitale*, Armando, Roma 2019; L. Floridi, *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta cambiando il mondo*, Cortina, Milano 2017; P. Bonafede, *Connessioni e Relazioni. Filosofia dell'educazione e socialità digitale*, cit.; P.C. Rivoltella, *Media education. Idea, metodo, ricerca*, Morcelliana, Brescia 2017.

¹³⁷ F. Bearzi, A. Tarantino, *L'irruzione della guerra nella semiosfera degli adolescenti italiani: un focus group*, «Education Sciences & Society», XIII, 1 (2022), pp. 114-127.

¹³⁸ M. Wolf, *Lettore, vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale* (2018), Vita e Pensiero, Milano 2022; ICFE, *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, cit., p. 38.

¹³⁹ P. Reggio, *Reinventare Freire. Lavorare nel sociale con i temi generatori*, cit.

¹⁴⁰ H. Marcuse, *L'uomo a una dimensione. L'ideologia della società industriale avanzata*, cit., p. 90.

¹⁴¹ H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit., pp. 111. 119.

¹⁴² P. Reggio, *Reinventare Freire. Lavorare nel sociale con i temi generatori*, cit.

¹⁴³ L. Bruni, *Il capitalismo e il sacro*, cit., p. 18.

¹⁴⁴ *Ibidem*.

¹⁴⁵ *Ibidem*.

¹⁴⁶ E. Fromm, *Avere o essere?*, cit., pp. 14. 262.

¹⁴⁷ Ivi, p. 262.

sedimentata in quanto Erich Fromm ha definito «carattere sociale»¹⁴⁸. La fusione della psiche individuale con la struttura socio-economica produce una *hexis* che tende a determinare tutto quanto si desidera, si agisce, si costruisce o si distrugge. Bisogna perciò, coraggiosamente e radicalmente, riconsiderare, in termini transdisciplinari e interculturali, i fondamenti del pensiero e dell'esperienza occidentale, il rapporto tra scienza, filosofia e religione, le modificazioni della relazione umana con l'ecosistema naturale e sociale¹⁴⁹, risalendo almeno al Neolitico.

A riguardo, nel quadro di una prospettiva che si ispira all'ecologia dei sistemi complessi, si è presentata con adeguato respiro in altra sede una promettente ipotesi di lavoro, articolata su due antitetiche modalità di funzionamento dell'organismo individuale e sociale: *relazionalità ecosistemica/relazionalità intenzionale* (il sostantivo punta alla centralità della relazione stessa, precedente la distinzione tra i correlati 'uomo' e 'natura', 'uomo' e 'società'). La relazionalità ecosistemica è caratterizzata dal *senso di interdipendenza*, risultando tendenzialmente *in ascolto attivo e aperta a nuovi equilibri dinamici*; la *relazionalità intenzionale*, al contrario, è caratterizzata dal *senso di autonomia soggettiva e di differenza esclusiva*, risultando tendenzialmente *sorda e dominatrice*¹⁵⁰. Dal Neolitico sino all'Antropocene, con una vertiginosa accelerazione a partire dall'Età Moderna, la relazionalità intenzionale ha finito per esercitare una tirannia sempre più inarrestabile e disadattante. Si impone dunque come prioritario, per la distruttiva coscienza isolata e auto-referenziale (che dovrebbe invece riscoprirsi come 'emergenza' dell'ecosistema)¹⁵¹ promotrice del collocamento della ragione tecnica al di sopra della realtà, ritrovare e rinnovare esperienze di funzionamento 'ecosistemico', crescervi una *hexis*, un *ethos*. Bisogna puntare ad esperienze (tras)formative che consistono, al tempo stesso, in un'auto-organizzazione e in un'eco-organizzazione, cambiando noi stessi insieme al contesto naturale e sociale in cui pensiamo e agiamo in termini interdipendenti, modificando così anche gli assunti di fondo, nei termini dell'apprendimento 3 di Bateson¹⁵². Lo sviluppo di una *hexis* ecosistemica, di un

¹⁴⁸ Ivi, pp. 175-176. 151-152. G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, cit., pp. 144-165, con la celebre analisi della società balinese, suggerisce che, pur in una complessa relazione circolare, in ultima analisi sia l'*ethos* a definire il modello organizzativo dell'economia.

¹⁴⁹ F. Bearzi, *Snorkeling ricreativo, relazionalità ecosistemica ed Educazione allo Sviluppo Sostenibile*, in S. Colazzo (ed.), *Animazione socio-culturale, intrattenimento educativo, outdoor education*, Armando, Roma 2021, pp. 156-176; E. Fromm, *Avere o essere?*, cit.; G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, cit.; J. Dewey, *Esperienza e natura*, cit.

¹⁵⁰ F. Bearzi, *Snorkeling ricreativo, relazionalità ecosistemica ed Educazione allo Sviluppo Sostenibile*, cit.

¹⁵¹ J. Dewey, *Esperienza e natura*, cit. pp. 159-254.

¹⁵² G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, cit.; F.J. Varela, E. Thompson, E. Rosch (edd.), *The embodied mind. Cognitive science and human experience*, revised edition, MIT, Boston (MA) 2017; T. Grange, S. Patera, *La valutazione formativa per sostenere lo*

ethos ecosistemico, costituisce dunque il presupposto dell'*agency* di autentiche competenze trasversali di sostenibilità, salvaguardandole dai tentativi di strumentalizzazione da parte del sistema.

Un importante riscontro a tale quadro è offerto dal concetto di «pianeta vivente»¹⁵³, tematizzato dal Rapporto nella sezione *Learning with the living planet*¹⁵⁴. È necessario trascendere i limiti della maggior parte delle pratiche di matrice occidentale di *outdoor education*, puntando ad una prospettiva di «co-evoluzione e co-emergenza»¹⁵⁵ di uomo e natura, ad una «coscienza spirituale»¹⁵⁶ nel segno dell'interdipendenza e ad una concezione dell'uomo come essere *ecologico*, non semplicemente *sociale*¹⁵⁷. Nelle culture delle comunità indigene e in molte cosmologie afro-asiatiche, i viventi non-umani risultano titolari di propri diritti, meritevoli di rispetto, saggi maestri e insegnanti¹⁵⁸ (come negli insegnamenti evangelici e francescani)¹⁵⁹; millenarie culture ritengono che non si possa separare l'umanità dal resto del pianeta, come si riscontra per esempio nel *sumak kawsay quechua*, nei principi di relazionalità ('io sono perché noi siamo') della filosofia Bantu Nguni dell'*ubuntu*, nel concetto buddhista di *karuna* (compassione)¹⁶⁰. In una feconda prospettiva interculturale, si possono trascendere riduttive dicotomie che inquinano la consapevolezza ecosistemica occidentale, tra cui individuale/collettivo, umano/naturale, intellettuale/fisico, spirituale/materiale¹⁶¹. Per affrontare la complessità antropocenica serve una svolta radicale¹⁶², che in buona parte consiste nel recuperare una 'semplicità ecosistemica' che non riusciamo più a sperimentare.

Indagando le origini abissali del Leviatano, si giunge dunque alla questione della conversione della modalità di funzionamento umana attualmente imperante, in termini sempre più automatici e irrefrenabili; ciò richiede tempi distesi e si fonda sulla capacità di re-immaginazione del futuro delle nuove generazioni.

Dai tempi della Teoria Critica, molti avversari delle conseguenze dell'egemonia capitalista considerano come una debolezza intellettuale o caratteriale non ammettere che non vi sia via d'uscita al disastro. Ma l'atteggiamento della

sviluppo della dimensione profonda dell'agire competente. *Un caso di studio*, «Education Sciences & Society», XII, 2 (2021), pp. 47-61.

¹⁵³ ICFE, *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, cit., pp. 2. 4. 8. 46. 67. 71. 84. 119.

¹⁵⁴ Ivi, pp. 112-113.

¹⁵⁵ Ivi, p. 112.

¹⁵⁶ Ivi, p. 67.

¹⁵⁷ Ivi, pp. 112-113.

¹⁵⁸ *Ibidem*.

¹⁵⁹ Papa Francesco, *Laudato si'*, cit.

¹⁶⁰ ICFE, *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, cit., p. 67.

¹⁶¹ Ivi, pp. 126-127. 113. 26.

¹⁶² D. Ria, *Antropocene e Complessità: note a margine di un recente Convegno Internazionale*, «Eunomia», XI, 2 (2022), pp. 159-172.

disillusione e della disperazione finisce per giocare a favore «della malvagità neoliberale, al cinismo della sua ideologia fatalista e al suo rifiuto inflessibile del sogno e dell'utopia»¹⁶³. Ad educatori operanti nella scuola e nell'università capaci di un'utopia realistica, «gli utopisti presenti a se stessi»¹⁶⁴, che non indulgono in superficiali ottimismo, come «gli utopisti che sognano ad occhi aperti»¹⁶⁵, è consegnato buona parte dell'obiettivo a lungo termine della rigenerazione dell'umanità¹⁶⁶ e di quello, più prossimo e non meno incerto, della sua stessa sopravvivenza. Un obiettivo a cui guardare con critica speranza. In ultima analisi, però, tanto la critica quanto la speranza assumono veramente spessore soltanto se accompagnate dall'amore, dalla compassione, dal senso di interdipendenza. Verso l'umanità¹⁶⁷ e verso tutte le forme di vita¹⁶⁸.

FRANCESCO BEARZI
University of Salento

¹⁶³ P. Freire, *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, cit., p. 18.

¹⁶⁴ E. Fromm, *Avere o essere?*, cit., p. 225.

¹⁶⁵ *Ibidem*.

¹⁶⁶ *Ivi*, p. 229.

¹⁶⁷ P. Freire, *Pedagogia degli oppressi*, cit., pp. 99-100. 208.

¹⁶⁸ E. Fromm, *Avere o essere?*, cit., pp. 222-223.