



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI DI BARI  
ALDO MORO



DIPARTIMENTO JONICO IN SISTEMI  
GIURIDICI ED ECONOMICI DEL MEDITERRANEO  
SOCIETÀ, AMBIENTE, CULTURE  
IONIAN DEPARTMENT OF LAW, ECONOMICS  
AND ENVIRONMENT

# ANNO V ANNALI 2017 DEL DIPARTIMENTO JONICO

ESTRATTO

FLORA COLAVITO

Differenze e relazioni: riflessioni per una  
prospettiva etico-formativa





## **DIRETTORE DEL DIPARTIMENTO**

Bruno Notarnicola

## **DIRETTORE DEGLI ANNALI**

Nicola Triggiani

## **COMITATO DIRETTIVO**

Nicola Triggiani, Paolo Pardolesi, Giuseppe Tassielli, Danila Certosino, Laura Costantino,  
Nicola Fortunato, Patrizia Montefusco, Angelica Riccardi, Maurizio Sozio

## **COMITATO SCIENTIFICO**

Maria Teresa Paola Caputi Jambrenghi, Domenico Garofalo, Francesco Mastroberti,  
Bruno Notarnicola, Riccardo Pagano, Nicola Triggiani, Antonio Felice Uricchio,  
Massimo Bilancia, Annamaria Bonomo, Daniela Caterino, Gabriele Dell'Atti, Michele Indellicato,  
Ivan Ingravallo, Antonio Leandro, Giuseppe Losappio, Pamela Martino,  
Francesco Moliterni, Maria Concetta Nanna, Fabrizio Panza, Paolo Pardolesi,  
Giovanna Reali, Paolo Stefani, Laura Tafaro, Giuseppe Tassielli, Umberto Violante

## **RESPONSABILE DI REDAZIONE**

Patrizia Montefusco

---

### **Contatti:**

Prof. Nicola Triggiani  
Dipartimento Jonico in Sistemi Giuridici ed Economici del Mediterraneo: società, ambiente, culture  
Via Duomo, 259 - 74123 Taranto, Italy  
E-mail: [annali.dipartimentojonico@uniba.it](mailto:annali.dipartimentojonico@uniba.it)  
Telefono: + 39 099 372382  
Fax: + 39 099 7340595  
<http://edizionidjsge.uniba.it/>



Flora Colavito

**DIFFERENZE E RELAZIONI:  
RIFLESSIONI PER UNA PROSPETTIVA ETICO-FORMATIVA\***

<b>ABSTRACT</b>	
Nella società complessa e incerta si fa sempre più rilevante il dibattito culturale su differenze e relazioni, soprattutto all'interno di una prospettiva etica che ha rimesso in questione la scissione operata da una parte della tradizione filosofica occidentale attraverso le categorie bipolari di identità/differenza, di giusto/ingiusto, di singolarità/universalità. Una visione siffatta chiama in causa la questione di fondo dello statuto ontologico della persona umana. In particolare, la singolarità e la differenza si configurano nell'ordine del fragile e del prezioso, un intreccio paradossale che esprime la polarità di un'etica della cura, in direzione formativa, di cui occorre oggi ritrovare il senso umano fondamentale.	In the complex and uncertain society, the cultural debate on differences and relations is increasingly important, especially within an ethical perspective that has put into question the splitting of a part of the Western philosophical tradition through the bipolar categories of identity/difference, fair/unfair, singularity/universality. Such a vision calls into question the underlying issue of the ontological statute of the human person. In particular, the singularity and the difference are set in the order of both the fragile and the precious, a paradoxical interlacement that expresses the polarity of an ethics of caring, in formative direction, of which it is necessary today to rediscover the human fundamental sense.
<b>Etica - formazione - differenze - relazioni</b>	<b>Ethics - education training - differences - relations</b>

Sommario: 1. La dimensione inter-attiva della persona. – 2. Connettere il sapere al mondo reale. – 3. Differenze o disuguaglianze? – 4. Neoliberismo e identità precaria. – 5. Crisi epocale e formazione etica. – 6. Differenze e relazioni: un orientamento per il futuro.

1. Nella società complessa e incerta si fa sempre più rilevante il dibattito culturale su differenze e relazioni, soprattutto all'interno di una prospettiva etica che ha rimesso in questione la scissione operata da una parte della tradizione filosofica occidentale attraverso le categorie bipolari di identità/differenza, di giusto/ingiusto, di singolarità/universalità. Tale separazione, prodotta da un approccio secolare,

---

\* Saggio sottoposto a referaggio secondo il sistema del doppio cieco.

graniticamente “morale”, ha avuto l’esito di consacrare una visione artificialistica dell’uomo, per la quale l’identità sarebbe la risultante di una contrapposizione dell’individuo all’alterità o al suo banale affiancamento<sup>1</sup>. Una visione siffatta chiama in causa la questione di fondo dello statuto ontologico della persona umana e di quanto sia inopportuno, se non controproducente, interpretare la singolarità e le differenze alla luce dell’astrattezza categoriale della nozione stessa di persona<sup>2</sup>. Scrive magistralmente Emmanuel Mounier in *Le personalisme* che «la comparsa del singolare è come un’incrinatura nella natura e nella coscienza»<sup>3</sup>, intendendo con ciò apportare una nozione antropologica decisiva e impegnata della persona, estranea al razionalismo di quei pensatori classici<sup>4</sup> che – afferma Mounier – «non prendono in considerazione se non il pensiero impersonale e il suo ordine immobile, che regola la natura come le idee»<sup>5</sup>. La vita umana (*zōē*) attiene all’orizzonte pratico dello statuto narrativo ed esperienziale della persona<sup>6</sup>. Esso costituisce la specificità della condizione umana (*humana conditio*), ovvero lo spazio comunicativo dell’azione e del discorso, intangibile e fragile, fatto di intrecci relazionali personali a più livelli, *conditio sine qua non*, ma anche *conditio per quem*, del nostro essere nel mondo<sup>7</sup>. In particolare, la

<sup>1</sup> Sull’attuale tema dei processi identitari e sulla necessità di oltrepassare l’individualità anonima, cfr.: Bodei, 2002; Elias N., 1987. Cfr. anche Panikkar R., 2001, nel quale il filosofo spagnolo distingue, per unirle, la realtà individuale biologica (*bios*) e quella della vita universale (*zōē*), espressa dalla pienezza delle relazioni vitali dell’uomo nel mondo, compresa l’identità personale. A sottolineare questa dimensione d’intreccio, Panikkar scrive: «L’uomo “vive” nella vita, partecipa nella vita [...]. Muore soltanto l’individuo» (ivi, 200).

<sup>2</sup> Paul Ricoeur, nel saggio *Muore il personalismo, ritorna la persona*, esprime l’esigenza di tornare al concetto di persona, perché essa resta il miglior candidato per sostenere le lotte giuridiche, politiche, economiche e sociali (Cfr. Ricoeur, 1983, 113). Ricoeur mutua da Mounier, padre del personalismo francese, l’idea antropologica della singolarità della persona umana e della sua non oggettività, perché essa resta ancor oggi il termine più adeguato per dare impulso a ricerche per le quali non sono adeguati né il termine di coscienza, né quello di soggetto, né quello di individuo (cfr. ivi, pp. 113-119). Per un approfondimento del tema nel dibattito attuale, cfr. Possenti, 2015.

<sup>3</sup> Mounier, 1966, 15. Emerge in queste pagine il sentimento di incertezza antropologica e, potremmo dire, ‘strutturale’, che dal pensiero classico antico rimanda a noi. Allorché ripercorre in chiave storica il senso della persona nell’antichità, Mounier ne scorge la nascita teoretica con l’avvento dell’era cristiana: «Il cristianesimo in mezzo a queste incertezze – scrive Mounier – porta d’improvviso una nozione decisiva della persona» (ivi, 16).

<sup>4</sup> Cfr. su tale argomento Garaudy, 1963. Egli osserva che nella filosofia greca la nozione di persona era estranea al razionalismo classico, pertanto non vi erano categorie e parole per esprimere questa nuova realtà (cfr. ivi, 63). Cfr. anche Melchiorre, 1996.

<sup>5</sup> Mounier, 1966, 15.

<sup>6</sup> Cfr. Iannotta, 1993. Scrive l’autrice: «Esperienza vissuta, esperienza detta, esperienza *fatta*: vivere e dire vengono assunti all’interno di un orizzonte pratico in cui tutto si gioca sull’agire (e sul patire) e sulle implicanze, che sono appunto esperienziali, linguistiche, narrative, etico-morali e, finalmente, ontologiche» (ivi, 12).

<sup>7</sup> «Con tutta la sua intangibilità – scrive Hannah Arendt in *Vita activa* –, questo spazio è non meno reale del mondo delle cose che abbiamo visibilmente in comune. Noi chiamiamo questa realtà “l’intreccio” delle relazioni umane, indicando con tale metafora appunto la sua natura scarsamente tangibile. [...] Azione e discorso necessitano della presenza degli altri [...], sono circondati dall’intreccio e dalle parole di altre persone con cui sono in costante contatto» (Arendt, 2009, 133 e 137).

singularità e la differenza si configurano nell'ordine del fragile e del prezioso, un intreccio paradossale che esprime la polarità di un'etica della cura di cui occorre oggi ritrovare il senso umano fondamentale: l'atto di "prendersi cura" (*to care*) delle differenze a tutti i livelli, inteso anche in direzione etico-formativa e non solo di soggetti svantaggiati, disabili, devianti, ma anche e soprattutto, in questo momento storico, come forma fondamentale di relazione tra persone fragili, ma anche preziose, in cui tutti dobbiamo sentirci coinvolti<sup>8</sup>.

Fatta questa premessa, misconoscere o trascurare la pienezza della costitutività ontologica della vita, ovvero la sua identità relazionale e inter-attiva, significa impoverire le potenzialità della persona nella sua crescita morale, indispensabile a realizzare i legami intersoggettivi sia fisici che spirituali in direzione comunitaria, ai fini di realizzare la "vita buona" in senso aristotelico<sup>9</sup>. Vuol dire anche mal porre la questione delle differenze e/o non scorgere le possibili risposte alla complessità che caratterizza la nostra società attuale, della quale le istituzioni e i contesti educativo-formativi sembrano oggi manifestare il vertice del disagio, nella estrema difficoltà a generare appunto una vita buona. Ripensare la condizione umana, allora, in una prospettiva di antropologia complessa appare quanto mai indispensabile affinché i repentini cambiamenti scientifici, tecnici ed economici possano essere accompagnati e guidati da una metamorfosi etica, culturale e sociale<sup>10</sup>.

2. In tale scenario problematico, occorre soffermarsi a riflettere su quale ruolo oggi il contesto scolastico è chiamato a svolgere. Configurandosi sempre più come un luogo complesso e nevralgico, nel quale entrano in gioco molti fattori della personalità degli individui, di tutti gli attori del processo educativo-formativo, una considerazione da fare è che una dimensione preponderante, ma che spesso viene trascurata, è sicuramente quella etico-relazionale.

La scuola, infatti, è un mondo d'inter-azioni multiple, tra insegnanti e allievi, tra insegnanti e insegnanti, tra dirigenti scolastici, insegnanti e personale non docente, tra

---

<sup>8</sup> Cfr. Alici, 2016. L'autore mette in luce l'identità paradossale della finitezza umana: la vita umana è preziosa non soltanto per la sua unicità, ma proprio grazie alla sua costitutiva fragilità, perché è capace di dare e ricevere cura. Ripartire dalla fragilità, limite insuperabile della vita personale, può liberarci dall'idea onnipotente della libertà assoluta, benché questo implichi spesso anche una ferita (cfr. *ivi*).

<sup>9</sup> Secondo Aristotele, la finalità dell'educazione è il bene dell'uomo in due direzioni: dianoetica (intellettuale, *diànoia*) e pratica (relativa all'azione e al comportamento giusto, *pràxis*). L'educazione alla saggezza (*phronesis*) è un processo costante che fa sorgere l'abitudine (*habitus*) a compiere buone azioni. Così scrive nell'*Etica Nicomachea*: «Nessuna delle virtù etiche sorge in noi per natura: è vero invece che le virtù sorgono in noi che, atti per natura ad accoglierle, ci perfezioniamo attraverso l'abitudine [...] lo impariamo attraverso la pratica, così altrettanto compiendo cose giuste diventiamo giusti, compiendo cose moderate, moderati, compiendo cose coraggiose coraggiosi» (Aristotele. II, 1103a-b).

<sup>10</sup> Cfr. Morin, 2016. Il sociologo francese afferma: «È tragico che la metamorfosi transumana sia cominciata sotto la spinta del triplice motore scientifico/tecnico/economico, mentre la metamorfosi etica/sociale/culturale, sempre più indispensabile, è ancora nel Limbo» (*Ibidem*).

dirigenti, insegnanti e famiglie (a cui vanno aggiunte le relazioni con il territorio, i servizi, i diversi consulenti esterni). Essendo il luogo per eccellenza del “prendersi cura”, nei contesti scolastici si sono verificate sempre difficoltà organizzative, didattiche, relazionali, conflittualità con i colleghi, i dirigenti, gli allievi; tuttavia, negli ultimi anni, vi è stato un aumento di livello di tale problematicità in corrispondenza delle diverse fasi dell’evoluzione del sistema scuola.

Ritengo che tale problematicità sia in buona parte da attribuire ai percorsi confusionali “calati dall’alto” delle istituzioni, che contribuiscono a determinare un panorama d’incertezza e precarietà: per un verso, le ultime riforme hanno introdotto e rafforzato la legge dell’autonomia scolastica che, diminuendo il peso degli organi centrali, rinvia al singolo istituto la decisione e la gestione riguardo a tutte le complesse questioni organizzative, didattiche e relazionali<sup>11</sup>. Per altro verso, tali decreti attuativi presentano una trama ampia entro la quale muoversi, fanno cioè riferimento a quadri normativi eterogenei, che riflettono altrettante fasi dell’avvicinarsi delle scelte governative. Ne emerge uno scenario nel quale l’acquisizione di “competenze” è un mix di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto, ma non si sa realmente come queste categorie vengano interpretate, se si insista più o meno sugli aspetti esteriorizzati di una cultura basata sulla prestazione, intesa come *performance* di aspetti squisitamente cognitivi e iperdisciplinarizzati, e se vi sia spazio per la formazione dell’alunno, eticamente e democraticamente orientata. Non emerge, insomma, la solidità di una riflessione etico-formativa che funga da collante fra le intenzioni del legislatore e la loro attuazione pratica<sup>12</sup>. Pur comprendendo che vi è una distanza fisiologica tra le aspettative e la realtà anche nell’esperienza giuridica, viene da pensare, assieme a Zagrebelsky, che sia giunto il momento di smettere di ingannarsi con le parole e di guardare piuttosto i fatti del mondo reale<sup>13</sup>.

Riflettendo sulla crisi globale che ci attraversa e che spinge, inesorabilmente, all’isolamento, Morin ne mette in luce un aspetto: la regressione del pensiero e della conoscenza, che oggi viene concepita come astrattamente e fortemente disciplinare. «I progressi dell’educazione – afferma il sociologo francese – hanno moltiplicato e diffuso una conoscenza frammentaria, settoriale, dove ci sono esperti competenti solo all’interno di ogni ramo della conoscenza. Si è persa la capacità di poterli collegare tra

<sup>11</sup> Cfr. L. 13 luglio 2015, n. 17 (commi 1-4 e 7).

<sup>12</sup> Soprattutto nel comma 7 della legge succitata, si fa riferimento agli «obiettivi formativi prioritari», tra sviluppo di competenze in materia di cittadinanza attiva e sviluppo di comportamenti responsabili: snocciolamento di pallidi slogan, ai quali viene dedicata sì e no una decina di righe. Ma appare singolare che nelle competenze da realizzare eticamente si parli di «educazione all’autoimprenditorialità» attraverso il «potenziamento delle conoscenze in materia giuridica ed economico-finanziaria». In altre parole gli alunni, sin dalla tenera età, devono abituarsi a capire che il Pil è l’unica risorsa possibile? Dov’è finita la *scholé* in senso aristotelico, come “tempo libero” da dedicare alla formazione di se stessi, della propria differenza e delle virtù buone da apprendere?

<sup>13</sup> Zagrebelsky, 2017, 8.



loro, di produrre una sintesi. Più la mondializzazione progredisce, meno è pensata nella sua vera natura»<sup>14</sup>.

Oggi più che mai, invece, occorre pensare in modo serio alle differenze generate dal mondo globale, alle forti spinte centrifughe degli individualismi di massa, favoriti anche da un sistema formativo inadeguato. L'intelligenza parcellizzata e miope, alla quale vengono preparati gli studenti, è incapace di pensare in modo collegato il presente, perché «la possibilità di pensare e il diritto al pensiero sono rifiutati dal principio stesso di organizzazione disciplinare delle conoscenze scientifiche e alla chiusura della filosofia in se stessa»<sup>15</sup>.

3. I contesti educativo-formativi sembrano, in realtà, riflettere le pressioni esercitate da esigenze economiche, dove gli obiettivi sono esteriorizzati e poco legati alla vita, con l'effetto di privare il soggetto della realizzazione di sé, delle proprie scelte e della capacità di vivere in modo autentico la propria esistenza.

Tale visione (benché le Indicazioni Nazionali del 2012 insistano molto sulla promozione di una cultura che valorizzi le differenze) sembra proprio reiterare le linee di una cultura della selezione che sancisce le disuguaglianze e livella le differenze, non solo e non più su base esclusivamente individuale, ma su base territoriale e nazionale<sup>16</sup>. Sembra prevalere più una cultura economicistica, basata sull'autoriproduzione del sistema e sull'estremo individualismo: vince la competizione, cognitivamente intesa, di chi è più forte, di chi è più efficiente nella prestazione<sup>17</sup>. Tali sentimenti insinuano nella persona l'idea del successo come corrispondenza alle aspettative del sistema lavorativo futuro. Di conseguenza, si è riconosciuti dagli altri solo se si è

---

<sup>14</sup> Morin, 2017.

<sup>15</sup> Morin, 2016, 42.

<sup>16</sup> Mi riferisco essenzialmente alla pratica valutativa dell'Invalsi, prove oggettive somministrate a livello nazionale in tutti gli ordini di scuola, la cui obbligatorietà e incidenza nella valutazione degli alunni sta diventando via via sempre più crescente. Al momento, è noto che i risultati di tali prove servono a stabilire una graduatoria tra le scuole più forti e quelle più deboli, distinzione che statisticamente viene poi strumentalizzata nella ripartizione delle risorse tra nord e sud, non tenendo conto delle differenze dei percorsi di ciascuna realtà scolastica e di ciascun alunno come risorsa, ma omologa la persona ad una "prestazione" livellante. Cfr. a tal proposito Novara (2013), p. 41. Scrive Novara: «Il direttore dell'Istituto Invalsi è un economista, anzi praticamente l'Invalsi è gestito da un gruppo di economisti e viene naturale chiedersi come mai siano loro a doversi occupare di valutazione scolastica. [...] Il problema in Italia è serio. [...] Nel paese della Montessori, di Gianni Rodari, di Danilo Dolci, di Don Milani e Mario Lodi, sentirsi orfani dei basilari educativi risulta davvero una brutta sensazione» (*Ibidem*).

<sup>17</sup> Occorre ricordare a questo proposito la dottrina del male radicale di Kant, per la quale l'uomo, pur godendo del libero arbitrio, ha in sé delle tendenze naturali all'agire malvagio, quali la competizione e l'invidia, che si manifestano proprio nel vivere sociale: «L'invidia – scrive il pensatore tedesco – , l'ambizione e le inclinazioni maligne ad esse unite, invadono la sua natura in sé moderata, appena egli vive in mezzo agli uomini, e non è neppure necessario che questi uomini si suppongano già tuffati nel male, e gli siano proposti come esempi eccitanti; basta che essi siano là, che lo circondino, e che siano uomini, perché si corrompano vicendevolmente nelle loro disposizioni morali, e si rendano reciprocamente cattivi» (Kant, 1793, 100).

numericamente quotati, se si può quantificare la propria prestazione cognitiva, se si è considerati “ottimi elementi” per il futuro lavorativo. In che cosa consistono, allora, il benessere della persona, il bene comune, la dignità personale della propria differenza in uno scenario siffatto? E quale il ruolo formativo delle istituzioni educative per le generazioni future?

Già Dewey agli inizi del secolo scorso aveva parlato di “debolezza concettuale” dell’idea di crescita educativa destinata a uno “scopo finale fisso” e ha riflettuto sulle conseguenze nefaste di una formazione intesa come preparazione, sviluppo e disciplina formale al futuro, che ha invece l’effetto di immiserire la crescita della persona nel presente.

In primo luogo – egli scrive – questo implica una perdita di slancio. [...]. Naturalmente non vi è dubbio che l’educazione deve preparare per l’avvenire. [...] L’errore non sta nel dare importanza alla preparazione per i bisogni futuri, ma nel fare di questi la molla principale degli sforzi presenti. Poiché il bisogno di prepararsi per una vita in continuo sviluppo è grande, è necessario che ogni energia sia dedicata a rendere l’esperienza presente più ricca e significativa possibile. Allora, mentre il presente si fonde insensibilmente al futuro, viene provveduto al futuro<sup>18</sup>.

Una prima chiave interpretativa, dunque, è che la principale funzione della scuola dovrebbe consistere nell’esperienza formativa di senso, nell’imparare a pensare in modo non ideologico e astratto la ricchezza delle differenze, non a dispetto del presente ma suo tramite. La scuola, cioè, attraverso le scelte didattiche e i principi che la ispirano, può incidere profondamente sulla formazione democratica degli studenti, insegnando a confrontarsi con le inadeguatezze e le fragilità (proprie e altrui) e promuovendo con vigore il pensiero critico, la capacità e il coraggio richiesti per far sentire una voce dissenziente, una voce propria<sup>19</sup>.

4. Oggi assistiamo a un malessere diffuso, soprattutto tra le giovani generazioni: sentimenti di precarietà e di insicurezza che, a loro volta, suscitano solitudine, ansia, tristezza. Diviene sempre più difficile l’ascolto, il confronto, il pensiero critico e si fa spazio un impoverimento morale che disorienta e al quale si reagisce in modo individualistico. L’altro, di conseguenza, diviene il “nemico” in quanto percepito come assolutamente contrastante la realizzazione dei propri fini troppo autocentrati. Vi è cioè una perdita di consistenza etica nei rapporti familiari, sociali e politici che fanno ripensare, in modo spesso drammatico, a ciò che Sartre descriveva nella sua opera teatrale *A porte chiuse*: gli altri diventano l’inferno, le relazioni una gabbia e un luogo di perversioni.

Secondo il filosofo e psicoanalista argentino Miguel Benasayag, il modello neoliberista ha mutato il quadro antropologico attuale: piegandosi inconsapevolmente

---

<sup>18</sup> Dewey, 2012, 61-63.

<sup>19</sup> Cfr. Nussbaum, 2011, 61.

all'economia e rinunciando alla critica politica e sociale, l'individuo è sempre più privo di mezzi mentali e morali per vivere in maniera degna la vita, per dispiegare tutto il suo potenziale e la gioia di vivere<sup>20</sup>. Soprattutto, il neoliberismo ha creato la convinzione illusoria che la disconnessione dalla collettività fosse un requisito necessario per la crescita privata, con la conseguenza che gli individui sono condannati ad essere liberi nonostante siano resi sempre più schiavi da poteri politici, economici e sociali sottilmente integrati alla logica individualistica<sup>21</sup>.

Nella percezione diffusa, filtrata dalla logica economicistica e liberista, i rapporti tra le età della vita, tra giovani e adulti, sono falsati da una visione dicotomica della realtà, per la quale l'età di mezzo, l'età adulta e matura vengono annullate, con la conseguenza che si bruciano i tempi e gli spazi dedicati alla riflessione e alla rigenerazione personale, al porsi domande e al vivere la vita in modo degno.

Dove sono gli uomini e le donne adulte – si chiede Zagrebelsky –, coloro che hanno lasciato alle spalle i turbamenti, le contraddizioni, le fragilità, gli stili di vita, gli abbigliamento, le mode, le cure del corpo, i modi di fare, persino il linguaggio della giovinezza e, d'altra parte, non sono assillati dal pensiero di una fine che si avvicina senza che si possa sfuggire? Dov'è finito il tempo della maturità, il tempo in cui si affronta il presente per quello che è, guardandolo in faccia senza timore?<sup>22</sup>.

I sentimenti di insicurezza e precarietà investono in modo particolare i docenti, che oscillano tra vari atteggiamenti, spesso conflittuali: insegnanti sensibili che sentono sulla propria pelle questo disagio, mettono in questione il proprio ruolo e si interrogano chiedendo aiuto; i più cinici reagiscono utilizzando individualisticamente gli strumenti a propria disposizione, ovvero il voto come veicolo utilitaristico di premio o castigo; altri oscillano tra una condizione di impotenza e un agire autorevole, facendo passare nella maniera più gradevole la medicina amara della prestazione disciplinare.

Le nuove generazioni, così, sembrano non avere punti di riferimento stabili e una bussola di orientamento che li possa guidare nel cammino esistenziale e in una formazione etica che consenta di rispondere agli interrogativi fondamentali di senso della propria vita.

5. La scuola, insomma, cambia segno e sembra riflettere il disagio di una vera e propria crisi epocale: da luogo etico-formativo diviene luogo aziendale e tra ragazzi, adolescenti e adulti subentra allora un rapporto “contrattualistico” dove genitori e

---

<sup>20</sup> Cfr. Benasayag, Schmit, 2012. Nel saggio, Miguel Benasayag, filosofo e psicoanalista argentino e Gérard Schmit, professore di psichiatria infantile e dell'adolescenza all'Università di Reims, in riferimento alle loro consulenze psicologiche affermano che è ultimamente cresciuta la richiesta di aiuto di adolescenti e ragazzi le cui sofferenze non hanno una vera e propria origine psicologica, ma riflettono la tristezza diffusa che caratterizza la nostra società contemporanea, percorsa da un sentimento permanente di insicurezza e di precarietà.

<sup>21</sup> Cfr. Mishra, 2017, 141.

<sup>22</sup> Zagrebelsky, 2016, 46-47.

insegnanti si sentono continuamente tenuti a giustificare le loro scelte nei confronti del giovane, che accetta o meno ciò che gli viene proposto in un rapporto ugualitario. Ma la relazione tra giovani e adulti non è simmetrica, e trattare il bambino e l'adolescente come propri pari significa non contenerli, e soprattutto lasciarli soli di fronte alle proprie pulsioni e all'ansia che ne deriva<sup>23</sup>.

Questo cambiamento di segno, agito nel tempo e culminato nel presente, chiama in causa direttamente il piano etico poiché tale caos investe non solo la sfera personale e la percezione di se stessi, ma anche quella politica e sociale, mediate da una visione economicistica delle relazioni interumane.

L'uso distorto della scuola come azienda, cioè, influenza la percezione dell'educazione non come luogo di formazione alla vita, ma unicamente come esercizio di una prestazione professionale, come gioco utilitaristico. In questo, il ruolo di tutti gli attori del processo formativo e la loro consapevolezza in questo particolare momento storico sono di fondamentale importanza per riconnettere quella rete etico-relazionale (io con me, io con gli altri, io con le istituzioni) che oggi appare smagliata, e che invece è basilare nella costruzione di una cultura antropologicamente valida delle differenze, dello sviluppo delle differenze entro un sistema di relazioni complesse che arricchiscono e non impoveriscono la vita umana.

È necessaria una vera e propria trasformazione, un cambiamento di paradigma, una metamorfosi che agisca nel sociale a partire da un mutamento di segno dell'educazione, che aiuti a distinguere e nello stesso tempo a legare<sup>24</sup>.

6. Differenze e relazioni possono divenire le polarità di senso di un nuovo patto tra le generazioni, oggi venuto meno, che è proprio quello di sperimentare l'a-simmetria e la differenza dei ruoli, scorgendo nella confusione generazionale il nucleo problematico della perdita della differenza, per ripartire dal presente come slancio, *élan vital* direbbe Bergson, verso il futuro.

Ripartire dalla scuola e dalla sua identità relazionale, dal diminuire le disuguaglianze e accentuare le differenze come criterio di apertura verso l'ampliamento degli orizzonti della persona attraverso il sapere, significa allora rimettere in moto il sapere stesso, non basato sulla sommatoria dei concetti, ma anzi sul depotenziamento della loro astrattezza concettuale, legandoli, connettendoli alla vita, problematizzandoli, in modo da aprire la strada dell'immaginazione creativa verso il futuro<sup>25</sup>.

La chiave è nella passione che un sapere è in grado di muovere, non nella quantità di nozioni che introduce e che, appunto, può portare ad altro sapere ancora, al desiderio di scoprire, e dove l'autorealizzazione è implicitamente legata al desiderio di allargare

---

<sup>23</sup> Cfr. Benasayag, Schmit, 2012.

<sup>24</sup> Cfr. Morin, 2016, 122.

<sup>25</sup> Cfr. Antiseri, 2011, 11-65. Cfr. anche Nussbaum, 2011, 45-63.

gli orizzonti valoriali della persona nel contesto delle relazioni quotidiane, affettivamente ricche<sup>26</sup>.

Bisognerebbe rivalutare le esperienze di coloro che hanno testimoniato con l'esempio l'incarnazione dei valori etico-educativi, divenendo fari di luce che illuminano il buio di una cultura dominata da individualismi e da fondamentalismi esasperati<sup>27</sup>.

Aver cura significa tenerci, avere rispetto per le differenze, aiutare l'altro a scoprire la singolarità del proprio posto nel mondo, a divenire ciò che si vuole essere e non quello che un altro ci dice di essere. Se non si percepisce il ruolo fondamentale dell'aspetto etico-formativo dell'educare, che è sì *educere* (tirar fuori, processo maieutico), ma è anche *educare*, "coltivare", allevare, o anche *e-ducere*, nel senso di "trasportare altrove", condurre in un altro luogo, come i semi di una spinta che anima il desiderio di sapere e di aprirsi all'Altro. Dunque l'educazione autentica, eticamente orientata, dovrebbe portare naturalmente dall'investimento di sé all'investimento verso gli altri, dal narcisismo alla relazione con altri. Da essere "oggetto di cura" a essere "soggetto della cura", da "amato" ad "amante", colui che ama<sup>28</sup>. Ed è questa identità che va curata. In questo senso, l'identità è nella differenza e matura nella differenza.

Come sostiene il filosofo e psicoterapeuta Recalcati, che offre una lettura antropologica degli scenari attuali, dalla Scuola-Edipo incentrata autoristicamente sul passato e sul rispetto assoluto della tradizione, dalla quale è poi scaturita per reazione la Scuola-Narciso ("ognuno si salva da solo"), basata su una logica ipercognitivista, si dovrebbe passare a un modello formativo presupposto dal complesso della Scuola-Telemaco, che assume il significato di un ritorno al presente, come dono e speranza. Telemaco simbolizza una domanda inedita di formazione: come accade alle nostre generazioni, il disagio dei figli oggi non è basato sul conflitto, ma sulla perdita della differenza, e dunque sull'assenza di adulti capaci di esercitare funzioni educative e di costituire quell'alterità che rende possibile l'urto alla base di ogni processo di formazione.

Telemaco aspetta in riva al mare il ritorno del padre Ulisse, che riconosce il debito da restituire alle nuove generazioni. Un nuovo patto relazionale, dunque, una riconciliazione che ha il coraggio di attraversare il disagio attuale tra le generazioni,

---

<sup>26</sup> Cfr. Recalcati, 2014.

<sup>27</sup> Significativa, a tal proposito, la lezione di don Lorenzo Milani, che ha testimoniato realmente ciò che significa "tenerci", "avere a cuore", "essere attenti" all'altro: offrire strumenti culturali per avere voce e parola, incamminarsi verso la via della differenza. Don Milani non ha mai parlato di competenza. La sua non era una scuola per competere e primeggiare, era la scuola di coloro che non avevano voce, dei più fragili, degli sfortunati, e a questi, che lui ha amato non senza un'azione educativa forte, a-simmetrica, senza confusione di ruoli, ha insegnato ad avere la parola, a essere qualcuno nel mondo, a sentirsi parte attiva della società esercitando l'intelligenza critica. Erano coloro ai quali era stato inibito il potere della parola.

<sup>28</sup> Cfr. Recalcati, 2014, 48.

dove ognuno riprende il cammino, senza timore di assumere il proprio ruolo e di avanzare nella crescita attraverso la differenza.

Occorre riprendere a diffondere i semi della vita buona, certi che la persona può restituire molto più di quello che ha ricevuto. Insomma, ricominciare da noi, abbracciando criticamente il presente perché quest'ultimo possa, e debba, divenire risorsa inedita, ed etica, per il futuro. E, forse, potremo tornare a dare possibili risposte di senso alla terza delle famose domande che Kant formula nella *Kritik der Rainer Vernunft*: che cosa mi è lecito sperare?

### Riferimenti bibliografici

- Alici L. (2016). *Il fragile e il prezioso. Bioetica in punta di piedi*. Brescia: Morcelliana.
- Antiseri D. (2011). Più filologia nel mondo di Google, in Antiseri D., Manichedda P., Tagliagambe S. eds. *La libertà, le lettere, il potere*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Arendt H. (2009). *Vita activa. La condizione umana*. Milano: Bompiani.
- Benasayag M., Schmit G. (2012). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
- Bodei R. (2002). *Destini personali. L'età della colonizzazione delle coscienze*. Milano: Feltrinelli.
- Dewey J. (2012). *Democrazia ed educazione*. Milano: Sansoni.
- Elias N. (1987). *La società degli individui*. Bologna: Il Mulino.
- Garaudy R. (1963). *Qu'est-ce se la morale marxiste?* Paris: Ed. sociales.
- Iannotta D. (1993). L'alterità nel cuore dello stesso. Introduzione a Ricoeur P. *Sé come un altro*. Milano: Jaca Book.
- Kant I. (1793). *Die Religion innerhalb der Grenzen der blossen Vernunft*; tr. it. *La religione entro i limiti della sola ragione*. Roma-Bari: Laterza.
- Melchiorre V. ed. (1996), *L'idea di persona*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mishra P. (2017). La politica nell'epoca del risentimento. L'eredità oscura dell'Illuminismo, in Geisenberg H. ed. *La grande regressione. Quindici intellettuali da tutto il mondo spiegano la crisi del nostro tempo*. Milano: Feltrinelli.
- Morin E. (2016). *Sette lezioni sul pensiero globale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (2017). La crisi non si vince con l'economia. *Avvenire*, 27 giugno.
- Mounier E. (1966). *Il personalismo*. Roma: AVE.
- Novara D. (2013). L'orfanità pedagogica genera mostri. Le prove Invalsi. *Riv. Rocca*, 9.
- Nussbaum M. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Panikkar R. (2001). *La realtà cosmoteandrica. Dio-Uomo-Mondo*. Milano: Jaca Book.
- Possenti V. (2015), Alla ricerca della natura umana (e della persona), in Valentini T., Velardi A., eds. *Natura umana, persona, libertà. Prospettive di antropologia filosofica e orientamenti etico-politici*. Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.

Recalcati M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Torino: Einaudi.

Ricoeur P. (1983). Muore il personalismo ritorna la persona. *Esprit*, I.

Zagrebelsky G. (2016). *Senza adulti*. Torino: Einaudi.

Zagrebelsky G. (2017). *Diritti per forza*. Torino: Einaudi.