



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

18
2021

QUADERNI DEL DIPARTIMENTO JONICO

ESTRATTO da

SCELTE TRAGICHE

Atti del III convegno

"Medicina e diritto penale"

Taranto, 11 dicembre 2020

a cura di

Giuseppe Losappio

ADRIANA SCHIEDI

La dialettica tra *logos/pathos*: per una pedagogia
fenomenologica della ragione empatica



EDIZIONI
S.G.E.

ISBN: 9788894503067

DIRETTORE DEL DIPARTIMENTO

Riccardo Pagano

DIRETTORI DEI QUADERNI

Claudia Capozza - Adriana Schiedi - Stefano Vinci

COMITATO SCIENTIFICO

Cesare Amatulli, Massimo Bilancia, Annamaria Bonomo, Maria Teresa Paola Caputi Jambrenghi, Carnimeo Nicolò, Daniela Caterino, Nicola Fortunato, Pamela Martino, Maria Concetta Nanna, Fabrizio Panza, Pietro Alexander Renzulli, Umberto Salinas, Paolo Stefanì, Laura Tafaro, Giuseppe Tassielli.

COMITATO DIRETTIVO

Aurelio Arnese, Danila Certosino, Luigi Iacobellis, Ivan Ingravallo, Ignazio Lagrotta, Francesco Moliterni, Paolo Pardolesi, Angela Riccardi, Claudio Sciancalepore, Nicola Triggiani, Antonio Felice Uricchio*(in aspettativa per incarico assunto presso l'ANVUR), Umberto Violante.

COMITATO DI REDAZIONE

Patrizia Montefusco (Responsabile di redazione)
Federica Monteleone, Danila Certosino,
Dottorandi di ricerca (Francesca Altamura, Michele Calabria, Marco Del Vecchio, Francesca Nardelli, Filomena Pisconti, Francesco Scialpi, Andrea Sestino, Pierluca Turnone)

Contatti:

Dipartimento Jonico in Sistemi Giuridici ed Economici del Mediterraneo: Società, Ambiente, Culture
San Francesco Via Duomo, 259 - 74123 Taranto, Italy, e-mail:
quaderni.dipartimentojonico@uniba.it telefono: +39 099 372382 • fax: +39 099 7340595
<https://www.uniba.it/ricerca/dipartimenti/sistemi-giuridici-ed-economici/edizioni-digitali>

18
2021 QUADERNI
DEL DIPARTIMENTO JONICO

SCELTE TRAGICHE

Atti del III convegno
"Medicina e diritto penale"
Taranto, 11 dicembre 2020

a cura di
Giuseppe Losappio



L'editore "Dipartimento Jonico in Sistemi
giuridici ed economici del Mediterraneo: società, ambiente, culture"
dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro"

ha chiuso il volume, composto da 287 pagine, il 28 luglio 2021.

Il testo è disponibile *open source* sul sito

<http://edizionidjsge.uniba.it/index.php/i-quaderni>.

I dottorandi Gianluca Ruggiero e Filomena Pisconti hanno collaborato
all'editing dell'opera. Un ringraziamento speciale alla dott. ssa Maria Di
Maggio. Senza il suo generoso e versatile impegno la pubblicazione non
sarebbe stata possibile

ISBN: 978889450367

REGOLAMENTO DELLE PUBBLICAZIONI DEL DIPARTIMENTO JONICO IN
SISTEMI GIURIDICI ED ECONOMICI DEL MEDITERRANEO:
SOCIETÀ, AMBIENTE, CULTURE – EDJSGE

Art. 1. Collane di pubblicazioni del Dipartimento Jonico

Il Dipartimento Jonico in Sistemi Giuridici ed Economici del Mediterraneo: società, ambiente, culture dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro ha tre distinte collane:

- **Collana del Dipartimento Jonico** (d'ora in poi Collana Cartacea), cartacea, affidata alla pubblicazione di una Casa Editrice individuata con Bando del Dipartimento, ospita lavori monografici, atti congressuali, volumi collettanei.
- **Annali del Dipartimento Jonico**, collana di volumi pubblicata on line dal 2013 sul sito <https://www.uniba.it/ricerca/dipartimenti/sistemi-giuridici-ed-economici>, ospita saggi, ricerche, brevi interventi e recensioni collegati alle attività scientifiche del Dipartimento Jonico. Gli Annali del Dipartimento Jonico hanno cadenza annuale.
- **Quaderni del Dipartimento Jonico**, collana di volumi pubblicata on line sul sito <https://www.uniba.it/ricerca/dipartimenti/sistemi-giuridici-ed-economici>, ospita lavori monografici, atti congressuali, volumi collettanei monotematici.

Art. 2. Coordinamento delle Collane del Dipartimento Jonico

È istituito un Coordinamento delle Collane del Dipartimento Jonico formato dai Direttori delle tre collane che dura in carica per un triennio.

Il Coordinamento è diretto dal Direttore del Dipartimento in qualità di Direttore della Collana cartacea, ed è convocato, secondo le necessità, anche su richiesta dei Direttori delle Collane. La riunione del Coordinamento a discrezione del Coordinatore può essere allargata anche ai componenti dei Comitati Direttivi delle tre collane dipartimentali.

Il Coordinamento approva o rigetta le proposte di pubblicazione dei volumi delle Collane, dopo l'espletamento delle procedure di referaggio da parte dei Direttori e dei Comitati Direttivi. In caso di referaggi con esito contrastante, il Coordinamento decide sulla pubblicazione del contributo, sentito il parere del Comitato Direttivo della collana interessata. Il Coordinamento provvede alla formazione dei Comitati scientifici e dei Comitati Direttivi secondo le modalità stabilite dagli articoli successivi.

Art. 3. Direttori delle Collane

La Collana Cartacea è diretta d'ufficio dal Direttore del Dipartimento Jonico che può nominare uno o più condirettori scelti tra i membri del Consiglio di Dipartimento che siano in possesso degli stessi requisiti di seguito elencati per i Direttori degli Annali e i dei Quaderni.

Il/i Direttore/i degli Annali del Dipartimento Jonico è/sono eletto/i dal Consiglio di Dipartimento.

Il/i Direttore/i dei Quaderni del Dipartimento Jonico è/sono eletto/i dal Consiglio di Dipartimento.

L'accesso alle cariche di Direttore degli Annali e dei Quaderni è riservato ai docenti in servizio presso il Dipartimento Jonico ed in possesso dei seguenti requisiti:

- professori ordinari in possesso delle medie ASN richieste per la partecipazione alle commissioni per le abilitazioni nazionali;

- professori associati in possesso delle mediane ASN per il ruolo di professore ordinario;
- RTI in possesso dell'abilitazione per la II o la I fascia, in possesso delle mediane ASN per partecipare alle abilitazioni per la II fascia;
- RTB in possesso di abilitazione alla II o alla I fascia.

I Direttori ricevono le istanze di pubblicazione secondo le modalità prescritte dagli articoli seguenti, valutano preliminarmente la scientificità della proposta tenendo conto del *curriculum* del proponente e dei contenuti del lavoro e procedono, nel caso di valutazione positiva, ad avviare le procedure di referaggio.

I Direttori presiedono i lavori dei Comitati Scientifici e Direttivi e relazionano periodicamente al Coordinamento.

I Direttori curano che si mantenga l'anonimato dei revisori, conservano tutti gli atti delle procedure di referaggio, informano sull'esito delle stesse gli autori invitandoli, ove richiesto, ad apportare modifiche/integrazioni, decidono, d'intesa con il Coordinamento, la pubblicazione o meno in caso di pareri contrastanti dei *referees*.

Art. 4. Comitati scientifici

Ogni collana ha un proprio Comitato Scientifico composto dai professori ordinari e associati del Dipartimento Jonico.

Il Consiglio di Dipartimento può deliberare l'inserimento nel Comitato Scientifico di studiosi italiani o esteri non appartenenti al Dipartimento Jonico.

Art. 5. Comitati Direttivi

Ciascuna delle tre Collane ha un Comitato Direttivo formato da professori e ricercatori, afferenti al Dipartimento Jonico, in possesso, per il rispettivo settore disciplinare, delle mediane richieste dall'ASN per il ruolo successivo a quello ricoperto o, se ordinari, per la carica di commissario alle abilitazioni nazionali.

A seguito di invito del Coordinatore delle Collane del Dipartimento Jonico gli interessati presenteranno istanza scritta al Coordinamento che, in base alle indicazioni del Consiglio di Dipartimento, provvederà alla scelta dei componenti e alla loro distribuzione nei tre Comitati Direttivi.

I Comitati Direttivi collaborano con il Direttore in tutte le funzioni indicate nell'art. 3 ed esprimono al Coordinamento il parere sulla pubblicazione nella loro Collana di contributi che hanno avuto referaggi con esiti contrastanti.

Art. 6. Comitato di Redazione

Le tre Collane sono dotate di un Comitato di Redazione unico, composto da ricercatori, dottori di ricerca e dottorandi, afferenti al Dipartimento Jonico e individuati dai Comitati Direttivi, che, sotto la direzione di un Responsabile di Redazione (professore ordinario, associato o ricercatore), nominato dal Coordinamento delle Collane del Dipartimento Jonico, cura la fase di *editing* successiva all'espletamento positivo della procedura di referaggio.

Art. 7. Procedura di referaggio

Tutte le Collane del Dipartimento Jonico adottano il sistema di revisione tra pari (*peer review*) con le valutazioni affidate a due esperti della disciplina cui attiene la pubblicazione individuati

all'interno dei Comitati Scientifici o Direttivi, oppure, ove ritenuto necessario, all'esterno dei predetti Comitati.

La procedura di referaggio è curata dal Direttore della Collana con l'ausilio dei rispettivi Comitati Direttivi.

Art. 8. Proposta di pubblicazione

La proposta di pubblicazione deve essere indirizzata al Direttore della Collana su modulo scaricabile dal sito <https://www.uniba.it/ricerca/dipartimenti/sistemi-giuridici-ed-economici/edizioni-digitali> nel quale il proponente dovrà indicare le proprie generalità e sottoscrivere le liberatorie per il trattamento dei dati personali e per l'eventuale circolazione e pubblicazione on-line o cartacea del lavoro.

Se il proponente è uno studioso "non strutturato" presso una università o centro di ricerca italiano o estero, la proposta di pubblicazione dovrà essere accompagnata da una lettera di presentazione del lavoro da parte di un professore ordinario della disciplina cui attiene la pubblicazione proposta. Alla proposta di pubblicazione il proponente deve allegare il proprio *curriculum vitae et studiorum* (ovvero rinviare a quello già consegnato in occasione di una precedente pubblicazione) e il file del lavoro in due formati, word e pdf.

Per la pubblicazione sulla Collana Cartacea, il proponente dovrà indicare i fondi cui attingere per le spese editoriali.

Le proposte di pubblicazione dovranno attenersi scrupolosamente ai criteri editoriali pubblicati sul sito <https://www.uniba.it/ricerca/dipartimenti/sistemi-giuridici-ed-economici/edizioni-digitali>. Nel caso di non corrispondenza, o di corrispondenza parziale, il Responsabile di Redazione, coadiuvato dal Comitato di Redazione, invierà agli autori le indicazioni cui attenersi per la fase di *editing*.

Nel caso siano previste scadenze, pubblicate sul sito, la proposta dovrà pervenire tassativamente entro la data indicata, pena la non ammissibilità della stessa.

INDICE

I SESSIONE:

SCELTE TRAGICHE, CULTURA, ECONOMIA E DIRITTI

RELAZIONI

RICCARDO PAGANO <i>Die Kehre come scelta: il tragico come opportunità.</i>	1
STEFANO CERVELLERA, CARLO CUSATELLI, UMBERTO SALINAS <i>L'analisi quasi-real-time della mortalità tarantina fra emergenza ambientale e covid-19.</i>	8
LAURA COSTANTINO <i>Le scelte tragiche nel quadro della food security. Approvvigionamento alimentare e interventi regolativi nell'epoca della pandemia.</i>	14
IVAN INGRAVALLO <i>Il (difficile) bilanciamento tra misure di contrasto alla pandemia da covid-19 e Convenzione Europea dei Diritti dell'Uomo.</i>	24
PAMELA MARTINO <i>Giudicare su scelte tragiche sotto l'egida della CEDU: la funzione extraprocessuale del sindacato di legittimità costituzionale tra civil law e common law.</i>	36

PIERLUCA MASSARO	
<i>Le scelte tragiche nel prisma della tutela della salute in carcere.</i>	48
PAOLO PARDOLESI	
<i>Pandemie e scelte tragiche.</i>	65
FRANCESCO PERCHINUNNO	
<i>Scelte tragiche nell'era covid-19: la tutela del personale sanitario nel quadro dei valori costituzionali.</i>	72
MARIA BENEDETTA SAPONARO	
<i>L'insostenibile leggerezza del tragico.</i>	81
ADRIANA SCHIEDI	
<i>La dialettica tra logos/pathos: per una pedagogia fenomenologica della ragione empatica.</i>	92
PAOLO STEFANÌ	
<i>Diritto, religione e scelte tragiche.</i>	104
LAURA TAFARO	
<i>Il paradigma rovesciato: le scelte non tragiche.</i>	110
STEFANO VINCI	
<i>L'influenza spagnola e le scelte emergenziali del governo italiano.</i>	148

INTERVENTO PROGRAMMATO

FABRIZIO CESAREO	
<i>Principio di precauzione e gestione del rischio.</i>	170

II SESSIONE: SCELTE TRAGICHE, SCELTE INFELICI E DIRITTO PENALE

MAURIZIO CARBONE	
<i>Introduzione.</i>	174

RELAZIONI

LUCIA RISICATO

*Mors tua, vita mea, morire con il covid per l'assenza di posti letto.
Profili di responsabilità del "rianimatore".*

178

GIANDOMENICO DODARO

*Mors tua, vita mea, morire con il covid per l'assenza di posti letto.
Linee di fuga della responsabilità lungo la catena di "comando
e controllo" della sanità.*

189

MARCO SCOLETTA

*Covid, risorse scarse e profili di responsabilità da reato degli
enti sanitari.*

198

SILVIA TORDINI CAGLI

*La disattivazione del "supporto vitale" della persona capace
di consenso ma non di agire.*

212

MARIA BEATRICE MAGRO

*Disattivazione del "supporto vitale" della persona incapace
di consenso e di azione ed evoluzione giurisprudenziale sull'aiuto al suicidio.*

220

GIUSEPPE LOSAPPIO

Fine vita e "diritto vivente" dal caso Englaro a quello Trentini.

258

I SESSIONE

SCELTE TRAGICHE, CULTURA, ECONOMIA E DIRITTI

RELAZIONI

Adriana Schiedi

LA DIALETTICA LOGOS/PATHOS: PER UNA PEDAGOGIA
FENOMENOLOGICA DELLA RAGIONE EMPATICA

ABSTRACT

La pandemia in corso ha esasperato le criticità preesistenti a livello politico e sociale facendo emergere il volto tragico della differenza, legata a nuove diseguaglianze e povertà educative. Nei diversi contesti della vita quotidiana si sono manifestati comportamenti individuali poco responsabili e si sono prese decisioni politiche, senza dubbio difficili, talvolta poco chiare per chi le doveva accettare ed eseguire. Questa situazione complessa fa ricadere le scelte a livello del singolo soggetto che spesso non sa cogliere il *logos* e il *pathos* della tragica condizione nella quale si è venuto a trovare. Muovendo da una analisi degli effetti generati dalla attuale pandemia da Covid-19 sul rapporto Io-Io, Io-Tu, Io-mondo, il contributo intende porre al centro della riflessione pedagogica la capacità del soggetto di compiere scelte responsabili dinanzi a situazioni

The ongoing pandemic has exacerbated the pre-existing criticalities at political and social level by bringing out the tragic face of difference, linked to new inequalities and educational poverties. In the different contexts of daily life, not very responsible individual behaviors have occurred and political decisions, always difficult but sometimes unclear for those who had to accept and to follow them, have been made. This complex situation makes choices fall back to the level of the single subject who often doesn't know how to grasp the *logos* and *pathos* of the tragic condition in which he found itself. Starting from an analysis of the effects generated by the current Covid-19 pandemic on the relationship Me-Me, Me-You, Me-World, the contribution intends to put at the center of pedagogical reflection the subject's ability to perform responsible choices in the face of

imprevedibili, percepite come aut/aut. Ciò, a nostro parere, è senz'altro possibile, a patto, però, che si educi l'uomo ad acquisire consapevolezza fenomenologica per muoversi lungo i sentieri della complessità, richiamando principi, categorie e strategie "semplisse".

unpredictable situations, perceived as either-or. In our opinion, this is certainly possible, provided, however, that man is educated to acquire phenomenological awareness in order to move along the paths of complexity, recalling principles, categories and "simplex" strategies.

PAROLE CHIAVE

Covid-19 – pedagogia fenomenologica – ragione empatica

Covid-19 – phenomenological pedagogy – empathic reason

Sommario: 1. Covid-19 e nuove povertà educative. – 2. Educare alla scelta responsabile, tra *ethos*, *logos* e *pathos*. – 3. Per una pedagogia fenomenologica della ragione empatica.

1. In questi ultimi mesi nei diversi ambienti, finanche in quello accademico, si è molto parlato dei risvolti tragici della pandemia sia sul piano esistenziale sia sociale. La temperie emergenziale ed epocale che stiamo vivendo ormai da quasi un anno ha sconvolto le nostre esistenze e modificato le nostre abitudini, proiettandoci in una inedita dimensione del lavoro *smart* e della formazione a distanza, che ci costringe a stare lontano dagli altri, in una forma di isolamento e di smaterializzazione dei rapporti umani che impoverisce le nostre giornate innescando nuovi dinamismi e non pochi rischi che, spesso, sfuggono al controllo sia personale che sociale. E, se è pur vero, da un lato, che questa situazione ci ha unito, ci ha fatto sentire di appartenere a una stessa condizione¹, è innegabile, dall'altro, che ci ha anche diviso, nella misura in cui ha esasperato le diseguaglianze.

¹ Nel memorabile discorso pronunciato il 27 marzo 2020 da Papa Francesco, in una piazza San Pietro spettrale e bagnata dalla pioggia, torna il valore della condivisione, dell'essere comunità. Afferma il Pontefice: «La pandemia ci ha ricordato come siamo tutti sulla stessa barca», e prosegue «Ritrovarci ad avere preoccupazioni e timori comuni ci ha dimostrato ancora una volta che nessuno si salva da solo». Da qui l'appello accorato di guardare in faccia la realtà, non ignorando le differenze che ci separano dall'altro, ma imparando a condividere ciò che abbiamo per riconoscerci come comunità: «Per crescere davvero dobbiamo crescere insieme,

Sin dalla prima ondata si è molto parlato degli effetti della pandemia sul soggetto (solitudine, stress, precarietà, angoscia, mancanza di futuro, svuotamento interiore) che hanno interessato un folto numero di persone, soprattutto gli operatori sanitari che hanno vissuto in prima linea il trauma della malattia, della morte, il problema su come assegnare risorse già scarse ai soggetti più vulnerabili e bisognosi. Anche la scuola, sebbene non sia stato sottolineato con la stessa insistenza, è stata ed è teatro tutt'oggi di cambiamenti radicali sul piano strutturale, organizzativo e pedagogico². Con la DaD, poi diventata DDI sono cresciute le disparità sociali, si è acuita la forbice ricchezza-povertà, ha preso forma con nuove evidenze il fenomeno delle povertà educative³.

Tale espressione, a ben vedere, indica un “concetto ombrello” riconducibile a diverse forme di deprivazione (sociale, culturale, economica) che riguardano il soggetto e l'ambiente nel quale si colloca⁴. Queste deprivazioni, di fatto, rappresentano per chi le sperimenta un ostacolo all'accesso alle stesse opportunità dei pari, ovvero alla possibilità di acquisire uno sviluppo sano e ben integrato nell'ambiente sociale di riferimento e, più in generale, la negazione del diritto al soddisfacimento di bisogni necessari a una vita dignitosa e felice⁵. Sul piano pedagogico l'espressione “povertà educativa” indica, in maniera più specifica, la condizione in cui un soggetto, in fase di sviluppo, è privato del diritto all'apprendimento in senso lato, ovvero delle opportunità culturali, educative e del diritto al gioco. Assumendo come cornice teorica la teoria

condividendo quello che abbiamo, come quel ragazzo che offrì a Gesù cinque pani d'orzo e due pesci... E bastarono per cinquemila persone!».

² Sugli effetti della pandemia sul piano pedagogico e, soprattutto in ambito scolastico, la letteratura è già molto ampia. Per una prima indicazione si vedano i due volumi di Giuseppe Bertagna per il quale, dinanzi alla tragica situazione che stiamo vivendo, che impatta fortemente la scuola sia come sistema e organizzazione sia come comunità, l'atteggiamento non è quello della rinuncia, bensì della scommessa. Si tratta, cioè, nella prospettiva delineata dall'autore, di ripensare la scuola come *scholé*, secondo una logica e una organizzazione pedagogico-didattica maggiormente affidata all'autonomia degli Istituti, meno condizionata dalla politica, dalle mode del momento e dalla contingenza. La pandemia, se letta e interpretata con le categorie pedagogiche suggerite da Bertagna potrebbe essere: «il momento per non perdere un'occasione storica per il cambiamento di un sistema scolastico che mostra ormai da decenni le sue debolezze reali, coperte solo da virtù fittizie» e per guardare un modello di scuola intesa come *scholé*, un sistema dinamico capace di meglio adattarsi a un mondo in rapida evoluzione (*Reinventare la scuola. Un'agenda per cambiare il sistema di istruzione e formazione a partire dall'emergenza Covid 19*, Edizioni Studium, Roma 2020, p. 636) Si veda anche dello stesso autore: cfr. Id., *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*, Edizioni Studium, Roma 2020.

³ Su questo punto, vedi, tra gli altri: AA.VV., *La povertà educativa. Quali risposte?*, *Scholé – Rivista di educazione e studi culturali*, n. 2/2020.

⁴ Cfr. A.K. Sen, *La diseguaglianza. Un riesame critico*, tr. it., il Mulino, Bologna 1994.

⁵ Cfr. Id., *Scelta, benessere, equità*, tr. it., il Mulino, Bologna 1986; Id., *Lo sviluppo è libertà*, tr. it., Mondadori, Milano 2000.

della *capabilities* di Amartya Sen e Martha Nussbaum, *Save the Children* ha osservato che la deprivazione educativa si manifesta allorché in un processo educativo-formativo non si verificano le seguenti condizioni 1) *apprendere per comprendere*, cioè per acquisire le competenze necessarie per vivere nel mondo di oggi; 2) *apprendere per essere*, ovvero per rafforzare la motivazione, la stima in se stessi e nelle proprie capacità, coltivando aspirazioni per il futuro e maturando, allo stesso tempo, la capacità di controllare i propri sentimenti anche nelle situazioni di difficoltà e di stress; 3) *apprendere per vivere assieme*, ossia sviluppare la capacità di relazione interpersonale e sociale, di cooperazione, comunicazione, empatia, negoziazione; 4) *apprendere per condurre una vita autonoma e attiva*, per rafforzare le possibilità di vita, la salute, l'integrità e la sicurezza, come condizioni funzionali all'educazione⁶.

I dati delle ormai sempre più frequenti ricerche dimostrano che povertà economica (materiale) e povertà educativa (immateriale) sono consequenziali e si alimentano a vicenda, compromettendo non solo lo sviluppo dei minori coinvolti, ma anche il futuro di un Paese. Dunque: la mancanza di educazione non solo priva i minorenni dell'opportunità di sperimentare, apprendere, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni, ma li relega ad una condizione di povertà materiale assoluta dalla quale è difficile liberarsi e che, oltretutto, ha delle ricadute pesanti sui territori di riferimento e, più in generale, sul Paese.

L'apprendimento, infatti, è essenziale non solo per acquisire competenze cognitive, ma anche per sviluppare competenze trasversali e, più in generale, per rafforzare la fiducia in se stessi, la capacità di controllare le proprie emozioni nelle situazioni difficili, nonché la capacità di relazionarsi positivamente a livello sociale, di cooperare, comunicare con empatia e di negoziare⁷.

Già da alcuni anni è in corso, a livello europeo, un profondo ripensamento delle competenze chiave che gli individui devono poter acquisire per rispondere alle sfide sociali, culturali e lavorative della attuale società della conoscenza. Il risultato di questo percorso è stato l'elaborazione delle 8 competenze chiave europee (alfabetica funzionale; multilinguistica; matematica, scienze, tecnologie e ingegneria; digitale; personale, sociale e capacità di imparare a imparare; in materia di cittadinanza; imprenditoriale; in materia di consapevolezza ed espressione culturali), di cui gli Stati Membri dell'Unione Europea devono poter facilitare l'acquisizione da parte di tutti i

⁶ Save the Children, *Liberare i bambini dalla povertà educativa. A che punto siamo?*, Roma 2016; Id., *Sconfiggere la povertà educativa in Europa*, Roma 2016.

⁷ Caritas italiana, *Rapporto 2017 sulle politiche contro la povertà in Italia*, Roma 2017.

cittadini⁸ per garantire una “vita fruttuosa nella società”, attraverso la fruizione di esperienze educative formali, non formali e informali.

Dunque, posto che l’esperienza scolastica rappresenta quella fase dello sviluppo del soggetto in cui egli impara a conoscere e a capire il mondo, se stesso, gli altri, a formare quelle competenze chiave necessarie per orientarsi e vivere nel XXI secolo, è fondamentale che, sin dalla prima infanzia, si risolva o si contribuisca ad arginare il problema delle disuguaglianze e delle povertà educative.

L’attenzione su questi aspetti è da sempre molto alta, tanto più in questo momento storico in cui, accanto al diritto alla salute, si evidenzia la necessità di preservare il diritto all’educazione, all’istruzione, alla costruzione di relazioni sociali positive per rompere il circolo vizioso della trasmissione dello svantaggio tra generazioni, prevenire la fragilità esistenziale, liberare i talenti, far fiorire le capacità delle persone superando i limiti e le disuguaglianze sociali. Tuttavia, nonostante l’attenzione, i dati fotografano una situazione nel nostro Paese estremamente critica.

Save the Children, sulla base anche di alcuni dati forniti dall’INVALSI e da altri enti di ricerca, ha svolto un’indagine campionaria sugli effetti della pandemia, nella quale ha cercato di stimare le mappe del rischio educativo, ovvero una previsione della situazione che ci troveremo a fronteggiare nel prossimo futuro. Ebbene, nel raccogliere le impressioni delle famiglie italiane durante la fase emergenziale, è emerso che ben il 50% degli intervistati ritiene che, a causa della pandemia, le proprie condizioni siano di gran lunga peggiorate. Il Covid-19 ha ridotto le già esigue risorse economiche di molte famiglie riversandole in una condizione di povertà assoluta: più di una famiglia su 10 ha subito una riduzione di salario e circa il 7,4% dei genitori ha perso il lavoro. Inoltre, una famiglia su cinque dichiara di aver dovuto richiedere prestiti economici per acquistare medicinali, alimentari e altri beni di prima necessità. Infine, circa il 14,8% degli intervistati ritiene che la propria situazione economica non cambierà.

La stagione pandemica, senza dubbio, ha modificato l’assetto economico del nostro Paese, con gravi ripercussioni sull’educazione. Dati Istat confermano che, se nel 2019 i bambini e gli adolescenti che vivevano in povertà assoluta in Italia erano il 9,2%, la stima odierna è del 20%, un ragazzo su cinque. A questo quadro già di per sé tragico si è aggiunto anche l’impatto sulla povertà educativa. In un recente Rapporto pubblicato da *Save the Children* si evidenzia come le misure intraprese per bloccare l’espansione della pandemia, la chiusura delle attività economiche, sociali e culturali, ed in

⁸ Il testo di riferimento è la Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente (con il suo Allegato Quadro di riferimento europeo), approvata dal Parlamento Europeo il 22 maggio del 2018. In linea con questo quadro di riferimento è anche quello delineato dall’Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile.

particolare della scuola, hanno avuto conseguenze molto gravi sulla vita dei bambini, degli adolescenti e delle loro famiglie, evidenziando il rischio di povertà educativa. Indagini sviluppate in tal senso mostrano il disagio di molti genitori dinanzi alla scelta sofferta della politica di tenere chiuse le scuole per evitare il contagio. Una famiglia su cinque lamenta la difficoltà dei propri figli a seguire l'organizzazione e il ritmo delle lezioni durante il *lockdown*, come anche la mancanza di supporti adeguati per i più fragili (DSA e BES). Ecco, quindi, che alla deprivazione materiale si aggiunge anche la deprivazione educativa e culturale dei bambini e degli adolescenti, dovuta all'assenza, all'inadeguatezza o all'inaccessibilità delle opportunità di formazione nella comunità di appartenenza.

Le diverse misure restrittive messe in atto dalla politica, come si può facilmente intuire, sono all'origine di un vero e proprio dramma che attraversa silenziosamente la scuola, con effetti di lungo periodo sull'apprendimento, sulla dispersione scolastica, e più in generale sulla salvaguardia dei diritti dell'infanzia. Bambini e ragazzi, a causa della pandemia, sono sempre più protagonisti di una povertà educativa crescente: difficoltà di accesso alla didattica a distanza e assenza di attività educative extrascolastiche, motorie e ricreative. La mancanza di queste opportunità, se per alcuni è un'esperienza passeggera, per altri si trasforma nella condanna a rimanere indietro, ad essere esclusi, a rimanere ai margini della società. È innegabile, infatti, che l'esperienza della pandemia è stata ed è tuttora vissuta in modo molto diverso sul territorio nazionale e a livello globale. Tale situazione ovviamente colpisce soprattutto i minori che versano già in condizione di svantaggio socioeconomico, le cui famiglie, nella tragica situazione che stiamo attraversando, sono costrette a sacrificare il loro diritto all'educazione/istruzione per mancanza di risorse. Si pensi, per esempio, all'impatto del *lockdown* sui bambini appartenenti a famiglie immigrate, di culture diverse o senza figure genitoriali, che vivono in case sovraffollate o in cooperative sociali, senza la possibilità di svolgere la didattica a distanza perché privi di dispositivi o accesso alla rete. Secondo gli ultimi dati Istat, si stima che nel nostro Paese, più di 4 minori su 10 vivono in abitazioni non confortevoli, sovraffollate, prive di spazi adeguati allo studio, e il 12,3% non dispone della tecnologia necessaria per seguire le lezioni a distanza. Nel Mezzogiorno d'Italia questa percentuale arriva a sfiorare addirittura punte del 20%.

Circa le previsioni per il futuro, sei genitori su dieci ritengono che, a causa del prolungarsi di questa fase di lontananza dal normale svolgimento delle lezioni e della perdita progressiva di competenze dei propri figli, quando questi torneranno a scuola, avranno bisogno di sostegno didattico, ascolto e supporto per recuperare la vita relazionale, per riappropriarsi di spazi di riflessione autonomi mediati da creatività, libertà e confronto, nonché di modalità di studio, di strategie di apprendimento, di una personalizzazione degli interventi, a partire da una attenta interpretazione dei bisogni.

2. Venuta meno la fiducia nella scuola e nell'educazione, nella società traumatizzata dalla pandemia, si avverte sempre di più la necessità di riscoprire il valore di una pedagogia militante, capace di coltivare le attese di bambini e ragazzi, di supportare le famiglie, di educare genitori, insegnanti e soprattutto i *decision maker* ad assumere decisioni, talvolta anche tragiche, per tenere insieme diritto alla vita e diritto alla formazione e per garantire a tutti le stesse opportunità, indipendentemente dalle condizioni di partenza.

Ebbene sì, anche queste sono scelte tragiche, sì, forse diverse da quelle che siamo portati ad immaginare in questo periodo negli ambienti sanitari, ma pur sempre reali. Ma chi decide che cosa è giusto salvare in questa situazione così tragica, è forse il singolo, o la comunità, lo Stato, la politica? Qual è la scala delle nostre priorità, il diritto alla vita, alla salute, all'economia, all'istruzione? Rispondere a queste domande non è facile perché a scontrarsi sono due logiche da sempre inconciliabili: quella individualistica del "faccio come mi pare" e quella collettiva "sensibile alle regole per la salvaguardia del bene comune". Un'idea di bene comune anch'essa difficile da preservare nel suo profondo e denso significato. Disgregandosi il concetto di unità e di comunità anche il concetto di cultura subisce una revisione semantica: cessa di essere un tutto organico, come nell'accezione classica, e si trasforma in un insieme di significati accostati l'uno all'altro senza ordine e coerenza, soggetto alle mode del momento⁹. Come se non bastasse, ad entrare in crisi è anche la dialettica libertà/responsabilità che manifesta uno spaesamento ideologico e assiologico senza eguali.

E vengo, quindi, al tema sul quale intendo soffermarmi in questa sede: il ris-volto tragico dell'immobilismo umano di fronte alla pandemia, l'incapacità dei *decision maker* di assumere delle scelte, ovvero la mancanza di una educazione alle "scelte tragiche"¹⁰. Tale *vulnus*, a ben vedere, evidenzia un orizzonte esistenziale sempre più sfibrato, all'origine di una preoccupante crisi di valori¹¹, rispetto alla quale si fa urgente il bisogno di proporre un diagramma assiologico per comprendere e vivere il nostro tempo, riscoprendo il mistero dell'umanità e trovando nell'attuale esperienza tragica della pandemia le ragioni e le coordinate per arginare la decadenza pedagogica.

Per educare alle scelte tragiche il pedagogista dovrà muoversi lungo i confini epistemologici propri della fenomenologia husserliana, entro la quale solo è possibile cogliere l'intima relazione tra essere e mondo «superando un atteggiamento puramente

⁹ Cfr. A. Giddens, *Il mondo che cambia*, tr. it., il Mulino, Bologna 2000.

¹⁰ Cfr. G. Calabresi, P. Bobbit, *Scelte tragiche*, a cura di V. Grempi, Giuffrè, Milano 2006.

¹¹ Cfr. L. Santelli Beccegato (a cura di), *Bisogno di valori: per un rinnovato impegno educativo nella società contemporanea*, La Scuola, Brescia 1991.

“interpretativo” per assumere uno realmente “trasformativo”»¹². Come ha osservato P. Bertolini, non vi è, infatti, alcuna trasformazione che possa prendere forma al di fuori di una comprensione del sé immerso nella storia: «c'è una storia dell'uomo e per questo non è possibile condurre una ricerca su di lui né pretendere di indicargli una via da seguire, al di fuori di una considerazione storica»¹³. Il *leitmotiv* costante della pedagogia a indirizzo fenomenologico-husserliano è quello di una scienza rigorosa capace di fondare una riflessione sulla storia dell'uomo, «intesa però non come un semplice flusso di avvenimenti, ma come avvenimento di un senso: la storia è un momento della comprensione di noi stessi in quanto noi cooperiamo al suo determinarsi»¹⁴. Occorre, dunque, immetterci su questo cammino delineato da Husserl, e poi ripreso, seppure in maniera non analoga da altri filosofi, quali M. Heidegger, M. Scheler, nonché dalla sua allieva E. Stein, per aiutarci a comprendere l'uomo nella *Lebenswelt* di questo nostro tempo, nell'intimità del suo essere ma anche nel suo sé comunitario, da cui soltanto possono scaturire le responsabilità che gravano su di lui e che egli deve in qualche modo assumersi fondando eticamente le sue scelte.

L'aspetto tragico della pandemia da Covid-19, non diversamente da quelle che l'hanno preceduta, ha a che fare, a ben vedere, con gli effetti che essa ha prodotto sul piano storico, politico, economico, intellettuale, ma soprattutto umano ed esistenziale. Questo ci fa capire che, se è vero da un lato che per risolvere il problema bisogna cercare una soluzione esterna all'uomo (scienza, economia, politica, medicina, da cui possano discendere metodologie, prassi, ricette, antidoti vaccinali), dall'altro, occorre non dimenticare che è con l'uomo, con la sua natura, con la sua personalità e con la sua educazione/formazione che bisogna fare innanzitutto i conti.

La complessità del mondo, il suo lato tragico genera talvolta il bisogno nell'uomo di trovare una via di fuga nell'immaginario, ovvero in una rappresentazione distorta, solo emotiva della realtà ma non aderente al vero. Tale comportamento, sul piano pedagogico, altro non è se non un meccanismo adattivo critico-razionale, da un lato, e utopico dall'altro per affrontare il *pathos*, termine greco (πάθος) derivato dal verbo πάσχειν "*paschein*", che significa soffrire, emozionarsi, e che rappresentava per i greci una delle due forze che regolano l'animo umano insieme al *logos*, che, al contrario, corrisponde alla parte razionale. *Logos* e *pathos*, potremmo dire, prendendo in prestito un concetto caro alla filosofia kantiana e alla pedagogia critico-problematicista che ad essa si è ispirata, costituiscono una antinomia tra due forze opposte che orientano le scelte esistenziali, la prima legata alla cultura dionisiaca guidata da razionalità e la seconda apollinea irrazionale. Il *pathos* e il *logos*, insieme all'*ethos*, costituiscono i tre

¹² P. Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze 1999, p. 9.

¹³ Ivi, p. 10.

¹⁴ Ivi, p. 11.

pilastri fondamentali della retorica di Aristotele (Retorica, 329 a. C.). Pur riconoscendone e apprezzandone il valore anche sul piano pedagogico, noi utilizzeremo i principi della teoria aristotelica come punti d'appoggio del nostro discorso, cioè al fine analizzare il *pathos* e il *logos* come termini di una fenomenologia della ragione pedagogica dinanzi alle scelte tragiche.

Aristotele nella *Retorica* spiega che il *pathos* è quel tipo di discorso che suscita emozioni negli ascoltatori. Ha a che fare con i sentimenti, con la dimensione interiore; corrisponde, quindi, al lato empatico di ogni persona e rappresenta tutto ciò che fa emozionare e che sta alla base della persuasione. Quest'ultima, continua il filosofo, «si realizza [...] tramite gli ascoltatori quando questi siano condotti dal discorso a provare un'emozione: i giudizi [spiega, infatti, Aristotele] non vengono emessi allo stesso modo se si è influenzati da sentimenti di dolore o di gioia, oppure di amicizia o di odio»¹⁵.

Il *logos* rappresenta, invece, il mezzo di persuasione basato sul discorso. Si identifica, quindi, con il contenuto che fonda un ragionamento che sta alla base di una scelta; indica, pertanto, l'argomento trattato, ma anche il modo di parlo all'interlocutore. Il discorso «deve dimostrare o sembrare dimostrare qualcosa». Aristotele era persuaso, infatti, che «la persuasione si ottiene tramite i discorsi quando mostriamo il vero o ciò che appare tale attraverso i mezzi di persuasione appropriati»¹⁶. I discorsi, per raggiungere il loro scopo, devono essere formati da ragionamenti logici, cioè devono fornire prove e dimostrazioni che li giustifichi nella loro fondatezza. Il *logos* è la logica della comunicazione, la sua parte razionale: consiste nell'essere chiari, ordinati ed attendibili in quello che si dice. Pertanto, richiede che le argomentazioni forniscano prove a sostegno della propria tesi, che soddisfino la parte razionale della mente, sicché chi ascolta non deve avere alcun dubbio o perplessità sulla bontà delle argomentazioni presentate. Accanto alla forza raziocinante del *logos* e alla sensibilità del *pathos*, Aristotele nella sua opera *Retorica* menziona l'*ethos*, che indica l'affidabilità, la credibilità e viepiù l'autorevolezza che ogni oratore dovrebbe dimostrare al proprio interlocutore nel sostenere le proprie argomentazioni. Aristotele afferma: «La persuasione si realizza per mezzo del carattere quando il discorso sia fatto in modo da rendere credibile l'oratore: noi infatti crediamo alle persone affidabili in misura maggiore»¹⁷. È il discorso stesso pronunciato con competenza e conoscenza, a rendere affidabile un oratore e a contribuire alla persuasione. *Logos*, *pathos* ed *ethos* oggi vivono una stagione di profonda incertezza che dipende, di fatto, dall'incapacità del singolo di governare il mondo con le proprie scelte, e di fondarle con autorità e metodo.

¹⁵ Aristotele, *Retorica*, I, 2, 1356.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ *Ibidem*.

3. L'incertezza esistenziale che qualifica il nostro tempo ha ridotto la capacità dell'uomo di compiere scelte rilevanti, soprattutto dinanzi a situazioni percepite come *aut aut*, rispetto alle quali si richiedono scelte definitive, irreversibili e risolutive. Ciò avviene più per la dimensione del rischio e la paura della perdita che per l'incapacità di individuare mete precise. È così che, di fronte alla necessità di decidere, l'autonomia cede il passo all'insicurezza, alla fragilità educativa: il *logos* perde di consistenza, di autorità e di spessore, il *pathos* rinuncia alla sua dimensione etica ed empatica e l'*ethos* si frantuma, si liquefa. Morta la soggettività, non già intesa come individualità, bensì alla maniera fenomenologica (Husserl, Stein) come un soggetto che vive, si percepisce e opera all'interno di un Mondo e in funzione di una collettività, a prevalere sono gli egoismi, gli obiettivi individuali, ovvero tutto ciò che ricade nella logica miope e autoreferenziale. Trionfa il pluralismo che è lo stigma del nostro tempo.

A ben vedere, la crisi epocale che stiamo attraversando ha messo in scena la tragedia della *Bildung* postmoderna, che trova in Lyotard il suo interprete per eccellenza. Il postmoderno si caratterizza, infatti, come epoca delle diverse verità, costruite individualmente e collettivamente, attraversata dal paradigma della complessità. Venute meno le certezze individuali, sociali e scientifiche, proliferano i punti di vista, talvolta anche contrapposti, tutti legittimi, sostenibili, che aumentano l'incertezza, generano disorientamento, incapacità di assumere decisioni di fronte ai dilemmi del momento.

In questa *Stimmung* frammentata e disorientante l'interrogarsi, l'andare oltre il già detto, il ricercare una trama, un *fil rouge* unitario nella propria storia e in quella collettiva costituisce il denominatore comune dell'uomo contemporaneo spaventato di fronte alla crisi che lo attraversa, sprovvisto di quegli schemi interpretativi globali del passato e finanche della fede. Nei grandi interrogativi umani posti da Kant, Cosa posso conoscere? Cosa debbo fare? Cosa posso sperare? egli ritrova il suo bisogno di senso, da cui discende la sua ricerca di punti di riferimento per agire eticamente, superando il *qui e ora*, temporalità e spazialità, in vista di un approdo fatto di universalità, che tenga insieme il proprio bene con quello dell'/degli altro/i. La crisi dei riferimenti assiologici provoca nell'uomo un disagio patologico che mina la sua capacità decisionale e viepiù la sua progettualità esistenziale. «L'attuazione delle attese e dei progetti personali appare come il centro di tutti gli sforzi, mentre il perseguimento delle finalità comuni viene ricercato, subordinandolo al raggiungimento degli obiettivi individuali»¹⁸. La crisi, scrive Maurizio Fabbri: «oggi, ... sembra voler far regredire l'orologio della storia di decenni, se non di secoli: essa ci annuncia l'impoverimento, se non lo svuotamento,

¹⁸ D. Simeone, *Educare i giovani alla scelta: una prospettiva relazionale*, in L. Pati, L. Prenna (a cura di), *Ripensare l'autorità: riflessioni pedagogiche e proposte educative*, Guerini studio, Milano 2008, p. 96.

dell'ideale democratico; la manomissione dell'economico nel finanziario; la riduzione della scuola a luogo di compatibilità sociale, piuttosto che di promozione sociale e di risoluzione dei problemi... La crisi prescrive la disoccupazione dei giovani e intima loro di arrendersi a un destino, nel quale non avranno più potere di negoziazione»¹⁹ né avranno autorità.

L'autorità, intesa alla maniera latina come *auctoritas* rinvia al concetto di potere, forza, ordine, ma anche legittimità, garanzia, autenticità, attestazione, legalizzazione. Ad esercitarla vi è sempre un *auctor*, ovvero un autore, un fondatore, un promotore, un modello, un maestro, che è colui che crea, produce, inventa, promuove. Nel suo significato corrente il termine autorità si riferisce all'azione soggettiva, ovvero alla capacità del singolo di assumere decisioni, responsabilità e di garantire una condotta; si pone, dunque, come principio di ogni relazione. La vera autorità, secondo Romano Guardini, non è limitativa della libertà altrui, ma è vincolante in quanto l'altro a cui si rivolge, riconoscendola, accettandola e accogliendo le decisioni che ne derivano, si rende partecipe con la propria libera iniziativa²⁰. Per poter richiamare la libertà altrui, l'ordine che viene dall'autorità della scelta deve essere moralmente buono e destinato alla sua crescita e alla crescita della stessa libertà. Inoltre, affinché il *logos* abbia un contenuto morale, dovrà essere sostenuto da una ragione empatica, che potrà riconoscersi solo in colui che è *auctor* della vita, della libertà, ma anche della felicità dell'altro, ovvero in colui che occupa un posto di rilievo nel suo cammino personale. È il fatto stesso di «trovarsi all'origine della vita» di un altro essere umano a rendere il genitore, ma anche per certi versi il maestro, il mentore, il politico, il medico, responsabile della vita dei suoi figli (*auctores vitae*), dei suoi allievi, dei suoi cittadini, dei suoi pazienti. Ne discende che l'«autorità, quale figura identitaria della persona, è essa stessa principio di relazione interna ed esterna. In quanto principio di relazione interna, caratterizza l'identità personale dell'uomo; in quanto principio di relazione esterna, si apre alle molteplici alterità che animano il mondo della vita»²¹.

In questo contesto frammentato, compito della pedagogia è insegnare ai giovani a rivolgere uno sguardo critico alla storia che stiamo vivendo, a smascherare i

¹⁹ M. Fabbri, Oltre le cose stesse dell'educazione. Sconfinare per connettere, in ascolto della complessità, in M. Corsi (a cura di), *La ricerca pedagogica in Italia. tra innovazione e internazionalizzazione*, Lecce, PensaMultiMedia 2014, p. 63; sul tema della crisi e delle modalità educative per attraversarla, dello stesso autore si veda anche: Id., *Uscire dalla Caverna. Percorsi di emancipazione per attraversare la Crisi*, in M. Contini, M. Fabbri (a cura di), *Il futuro ricordato. Impegno etico e progettualità educativa*, Pisa, Casa Editrice ETS 2014, pp. 170 – 175.

²⁰ Cfr. R. Guardini, *L'ateismo e la possibilità dell'autorità*, in AA.VV., *Il problema dell'ateismo*, Morcelliana, Brescia 1966, p. 53.

²¹ L. Prenna, *L'autorità, una capacità morale*, in L. Pati – L. Prenna (a cura di), *Ripensare l'autorità*, cit., p. 35.

condizionamenti a cui tutti siamo soggetti. Se come pedagogisti vogliamo educare i giovani al pensiero critico e divergente occorre sì, comunicare quelli che consideriamo “valori dell’educazione”, ma è necessario insegnare loro a riconoscerli nelle scelte; a difenderli coltivando il dubbio e prendendo le distanze da un vivere senza punti riferimenti. Perché solo chi possiede il buon senso e valori adeguati è preparato culturalmente e spiritualmente, sa vivere empaticamente nel mondo e con gli altri, sa andare oltre il condizionamento politico e sociale e sa assumersi la responsabilità delle proprie decisioni. Esse, alla maniera fenomenologica, faranno leva sulla coscienza della ragione empatica, ovvero sulla promozione della consapevolezza di sé e sull’interiorizzazione di un sistema normativo e valoriale come strategia “semplessa”²² per rispondere ad un appello: affrontare la crisi, governare il cambiamento e contrastare gli effetti del virus e viepiù della differenza, dell’intolleranza e dell’ignoranza.

²²Sulla teoria della semplessità, si veda: A. Berthoz, *Semplessità*, tr. it., Codice edizioni, Torino 2011.