

# PASSIONI TRISTI, DECISIONI MORALI E SPERANZA EDUCATIVA

a cura di  
**FRANCESCO RUSSO**

ANDREA LAVAZZA · GIUSEPPE CURCIO ·  
GIULIA D'AURIZIO · PAOLA RICCI  
SINDONI · FRANCESCO RUSSO ·  
MARIA TERESA RUSSO · PAOLO TERENCE

ESSAYS - 2

**FRANCESCO RUSSO**

(a cura di)

**PASSIONI TRISTI,  
DECISIONI MORALI E  
SPERANZA EDUCATIVA**

*Presentazione di:*

Andrea Lavazza

*Scritti di:*

Giuseppe Curcio

Giulia D'Aurizio

Paola Ricci Sindoni

Francesco Russo

Maria Teresa Russo

Paolo Terenzi

EDUSC 2020

**I**nterdisciplinary  
**F**orum on  
**A**nthropology

Secondo volume della Collana ESSAYS

Prima edizione 2020

© 2020 – Edizioni Santa Croce s.r.l.  
Via Sabotino, 2/A – 00195 Roma  
Tel. (39) 06 45493637  
[info@edusc.it](mailto:info@edusc.it)  
[www.edizionisantacroce.it](http://www.edizionisantacroce.it)

ISBN 978-88-8333-914-1

# SOMMARIO

*Andrea Lavazza*

|                                                  |   |
|--------------------------------------------------|---|
| PRESENTAZIONE. UN FILO NEL VORTICE CONTEMPORANEO | 5 |
| 1. Cattive lezioni e lezioni cattive             | 5 |
| 2. L'attuale paradigma educativo                 | 7 |
| 3. Formazione accademica e dilemmi morali        | 9 |

*Giuseppe Curcio, Giulia D'Aurizio*

|                                             |    |
|---------------------------------------------|----|
| DECISIONI MORALI E FORMAZIONE ACCADEMICA.   |    |
| UN PRIMO STUDIO EMPIRICO SU UNA POPOLAZIONE |    |
| DI STUDENTI UNIVERSITARI ITALIANI           | 13 |
| 1. Premessa                                 | 13 |
| 2. Introduzione                             | 14 |
| 3. Metodo                                   | 21 |
| 3.1. Partecipanti                           | 21 |
| 3.2. Procedura                              | 22 |
| 3.3. Analisi statistiche                    | 24 |
| 4. Risultati                                | 24 |
| 4.1. Tempo di lettura                       | 24 |
| 4.2. Tempo di risposta                      | 25 |
| 4.3. Tipo di risposta                       | 26 |
| 5. Discussione                              | 26 |

*Paola Ricci Sindoni*

|                                                      |    |
|------------------------------------------------------|----|
| DELUSIONE E ABBANDONO. NOTE ANTROPOLOGICHE ED ETICHE | 35 |
| 1. Uno sguardo dal presente al futuro                | 35 |
| 2. Il senso del tempo                                | 38 |
| 3. La strada verso Emmaus                            | 39 |
| 4. Un'attesa profonda                                | 43 |
| 5. Trascendenza e speranza                           | 47 |

*Francesco Russo*

SPERANZA, FELICITÀ, VERITÀ.

|                                               |    |
|-----------------------------------------------|----|
| PER UN'ANTROPOLOGIA DELL'AUTOTRASCENDENZA     | 53 |
| 1. Il perdurare della questione antropologica | 53 |
| 2. Speranza e autotrascendenza                | 55 |
| 3. Alla ricerca della felicità                | 58 |
| 4. Quale autotrascendenza?                    | 62 |
| 5. Desiderio, felicità e verità               | 65 |

*Maria Teresa Russo*

IL RUOLO DELL'ESEMPLARITÀ NELL'EDUCAZIONE MORALE:

|                                                              |    |
|--------------------------------------------------------------|----|
| PRATICHE GIOIOSE CONTRO LE "PASSIONI TRISTI"                 | 69 |
| 1. L'educatore di fronte alle nuove sfide culturali          | 69 |
| 2. Oltre le "passioni tristi" degli educatori                | 72 |
| 3. Coltivare l'eroismo: l'educazione<br>attraverso i modelli | 78 |
| 4. Modelli ed esempi. Ammirazione,<br>emulazione, imitazione | 86 |
| 5. Conclusioni                                               | 94 |

*Paolo Terenzi*

BENASAYAG E LA CRITICA AL MODELLO FUNZIONALISTA  
DI EDUCAZIONE

|                                         |     |
|-----------------------------------------|-----|
| 1. Introduzione: funzionare o esistere? | 99  |
| 2. La crisi del progetto moderno        | 102 |
| 3. Le conseguenze sull'educazione       | 104 |
| 4. Un'ipotesi alternativa               | 112 |

# PRESENTAZIONE UN FILO NEL VORTICE CONTEMPORANEO

*Andrea Lavazza*

Centro Universitario Internazionale, Università di Pavia

## 1. CATTIVE LEZIONI E LEZIONI CATTIVE

C'erano una volta i "cattivi maestri". Era un'epoca in cui la preoccupazione consisteva nel fatto che i discenti imparassero lezioni cattive, non che assistessero a cattive lezioni. Il presupposto stava nell'efficacia di alcuni messaggi perniciosi e nell'assorbimento che i giovani manifestavano verso di essi. Era un'epoca di rottura, per alcuni aspetti tragicamente imbevuta di violenza, non necessariamente fisica. Eppure, oggi, quella stagione, neppure troppo lontana, sembra quasi un'età dell'oro per la trasmissione intergenerazionale, capace di spargere semi d'odio ma anche di far crescere fiori preziosi che sono sbocciati in cento colori e sfumature.

Nel leggere i contributi di questo attualissimo volume dedicato a "Passioni tristi, decisioni morali e speranza educativa" veniamo confermati nell'idea che nelle nostre scuole ora prevalgano le cattive lezioni, che non scalfiscono gli sfuggenti e spesso rassegnati ascoltatori. Non c'è più una rivoluzione in vista, il futuro spaventa e manca un progetto per trasformarlo. È persino assente la volontà di mobilitarsi e di agire per cambiare la situazione. Nessuna lezione cattiva, nessun "cattivo maestro" che si segnali esplicitamente

come tale. A comandare sono paura e rassegnazione.

Un quadro eccessivamente fosco? Dipende dal filtro interpretativo che si vuole adottare. I sei autori qui chiamati a convegno non sono per nulla inclini a un facile nichilismo e, come vedremo, cercano di delineare percorsi per uscire dalla palude dello sconforto. La domanda da porsi è come si è passati repentinamente da un contesto in cui alcuni messaggi potevano infiammare, suscitando nuovi paradigmi teoretici ed entusiasmi pratici, a un contesto in cui, come scrive Maria Teresa Russo nel suo contributo, sono emersi «il declino del riferimento alla trascendenza dei valori di fronte alla loro privatizzazione; l'attenuarsi della distinzione fra giovani e adulti; la perdita di prestigio dell'istruzione come trasmissione di conoscenze oggettive di fronte al sapere tecnocratico e agli scopi pragmatici; la crisi della struttura gerarchica delle istituzioni educative; la funzione sempre meno importante del libro e della lezione, di fronte alla multifunzionalità della comunicazione e del sapere digitale».

Non sarebbe azzardato affermare che si tratta dei frutti avvelenati di un "rompete le righe" che ha caratterizzato il nostro sistema d'istruzione dall'inizio degli anni Settanta. Ma dovremmo aggiungere però una nota di cautela, per non avere una visione miope di quello che il Sessantotto è stato per la società intera, Chiesa compresa. Dovremmo forse rimpiangere autoritarismi e rigidità istituzionalizzate che mettevano ai margini le donne, i gruppi meno avvantaggiati, le fasce più deboli o meno integrate economicamente e culturalmente?

Dobbiamo piuttosto fare i conti con un effetto indesiderato e probabilmente imprevisto di un progresso che ha avuto aspetti luminosi. Si tratta dell'affermarsi di un "mito dell'autenticità", l'idea che cia-

scuno sia portatore di un'originalità che va espressa e assecondata liberamente, senza piegarsi a imposizioni esterne e a regole eteronome. Di qui, ignari dei condizionamenti sempre all'opera, come bene coglie Francesco Russo nel suo capitolo, nasce la pretesa «di giustificare l'eterogeneità e la superficialità delle esperienze, il passare da una "storia" all'altra, il rifiuto dei classici, l'estemporaneità dei programmi di studio, il predominio delle opinioni e dell'effimero. Il tutto fondato su una visione individualistica del conoscere, come se ognuno bastasse a se stesso e fosse l'arbitro indiscusso di ciò che è corretto o sbagliato».

## 2. L'ATTUALE PARADIGMA EDUCATIVO

Non c'è spazio qui per richiamare come all'origine di questa prospettiva vi sia un filone della psicologia accademica anglosassone, che l'autoindulgenza liberatoria ha teorizzato esplicitamente, senza considerare come ciò fosse funzionale a un pensiero acritico che indebolisce il carattere di fronte ai tanti manipolatori piuttosto che aprire la strada a una nuova esistenza di soddisfazione. Ma che non vi sia una un'inarrestabile discesa lungo una china negativa è mostrato dagli anticorpi che un altro psicologo, assai citato nei saggi del volume, è riuscito a inoculare nella cultura contemporanea. Stiamo parlando di Miguel Benasayag, il cui pensiero è al centro della riflessione di Paolo Terenzi.

Il pensatore di origine argentina ha, tra gli altri, saputo cogliere come «la proposta della società ai giovani è di *funzionare*. Non di esistere, ma di funzionare, cioè di essere performanti. Performanti per che cosa? Per la performatività in sé. Non c'è un orizzonte più ampio, non c'è un senso, una struttura. Il nostro è il

mondo della follia quantitativa: si tratta di fare una quantità maggiore di cose, anziché imparare ci si informa, sempre di più. E gli educatori lasciano il posto al *coach*, ossia a qualcuno che pretende di 'allenare' alla vita».

Siamo di fronte a un paradigma dell'accelerazione, come delineato dal sociologo tedesco Hartmut Rosa nel suo celebrato *Accelerazione e alienazione*<sup>1</sup>, che potrebbe ben compendiare numerose delle critiche e dei timori rispetto alla società contemporanea che soggiacciono all'intero concerto che i sei esecutori realizzano in quest'agile strumento di analisi e di proposta sull'educazione. Rosa, infatti, individua come chiave di lettura della tarda modernità un aumento della velocità di tre ambiti chiave: la tecnologia, i mutamenti sociali e il ritmo di vita.

Non è un'inebriante cavalcata quella che trascina le nostre esistenze, bensì un continuo inseguimento dentro meccanismi sistemici di cui non abbiamo controllo, ma neppure piena comprensione. Ed è interessante soffermarsi sul motore culturale che, secondo Rosa, alimenta l'accelerazione, ovvero la "promessa di eternità". In una società secolarizzata, l'enfasi maggiore è posta sulla vita prima della morte. Aspirazioni e desideri sono indirizzati verso il mondo e la pienezza di vita risulta dalla somma e profondità delle esperienze fatte nel corso dell'esistenza. Gustare la vita in tutte le sue altezze e i suoi abissi è diventata l'aspirazione principale dell'uomo moderno.

Ben presto, però, scopriamo che le opzioni sul mercato (è il caso di dirlo) sono molto più numerose delle possibilità che materialmente abbiamo di sperimentarle. C'è una divergenza crescente tra il tempo

<sup>1</sup> *Accelerazione e alienazione. Per una teoria critica della tarda modernità*, Einaudi, Torino 2015.

percepito del mondo e il tempo della vita del singolo, secondo la terminologia di Hans Blumenberg. Di conseguenza, l'accelerazione del ritmo di vita diventa la soluzione più funzionale. Se viviamo due volte più veloce, possiamo dimezzare il tempo per raggiungere un obiettivo e possiamo raddoppiare la somma delle esperienze. Raddoppia così la nostra efficacia, cioè la proporzione tra le possibilità realizzate e quelle realizzabili, nota il sociologo tedesco. «La promessa eudaimonistica dell'accelerazione moderna si fonda quindi sull'idea (inespressa) che l'accelerazione del ritmo di vita sia la nostra risposta (ossia la risposta della modernità) al problema della finitezza e della morte». Ma – argomenta Rosa – è superfluo dire che la promessa non viene mantenuta.

Le stesse tecniche ci hanno portato a guadagnare tempo (pensiamo al viaggiare, sempre più rapido, in cui un ritardo di pochi minuti ci indispettisce per il tempo apparentemente sprecato) hanno portato anche a un'esplosione delle opzioni del mondo. Possiamo essere i più veloci eppure, inesorabilmente, la proporzione tra esperienze vissute e quelle mancate non diminuisce, bensì aumenta incessantemente. «Questa è, oserei dire, una delle tragedie dell'individuo moderno: sentirsi imprigionato in una ruota da criceto, mentre la sua fame di vita e di mondo non è mai soddisfatta, ma anzi gradatamente sempre più frustrata».

### 3. FORMAZIONE ACCADEMICA E DILEMMI MORALI

Ecco allora la necessità di uscire da questa gabbia di finto vitalismo, in realtà destinata soltanto ad accendere passioni tristi. È un punto di osservazione ristretto quello che adottano Giuseppe Curcio e Giulia D'Aurizio, e non potrebbe che essere così per realiz-

zare un esperimento scientifico, tuttavia esso risulta assai significativo. Nel loro resoconto delle decisioni morali adottate da un campione di studenti universitari, allo scopo di verificare l'influenza della formazione accademica, emerge infatti che il progredire nel corso di studi ha un'incidenza ridotta se non negativa nell'approccio etico ai dilemmi cui si è esposti. Come se, ma è un'ipotesi da verificare, l'approfondimento disciplinare e il contatto con i docenti non sortisse quell'auspicato effetto di maturazione e di accresciuta sensibilità umana, professionale e civile che ci si attende da una istruzione superiore.

Ancora una volta, non si tratta di cedere al pessimismo, piuttosto di rialzare lo sguardo a un orizzonte più lontano e promettente, come invita a fare Paola Ricci Sindoni la quale, affrontando i temi della delusione e dell'abbandono, approda a una speranza cristiana che si alimenta di quell'ansia di trascendenza che ogni essere umano ha in sé e che «è pura fidezza nella capacità rivelativa dell'incontro, nella possibilità estrema di intercettare l'alterità da questo tesoro di fiducia congenita, da questa fonte originaria, con cui ci si apre con slancio alla compiutezza di ciò che l'uomo vuole essere».

Tutto ciò è possibile in un'esperienza educativa che sappia provare a sciogliere i nodi di una generazione che è in ricerca come le precedenti e come quella che la seguirà (sebbene qui si affacci il problema grande e grave della denatalità, figlio proprio di una chiusura al futuro mentre ciascuno si affanna, piccolo criceto, a fare girare la propria ruota nel vano tentativo di andare più lontano degli altri).

Trovare ogni volta la giusta via al cuore e alle menti dei giovani resta un'impresa ardua e meritevole del diuturno impegno di tutti gli adulti. Questo

libro getta semi fecondi di riflessione e stimola a un impegno educativo che deve essere generoso ma anche rigoroso, ispirato da valori universali e nello stesso tempo guidato da un'analisi scientifica. Non possiamo permetterci il pessimismo di un oggi che può risultare spesso difficile e faticoso. Verità e felicità rimangono fari all'orizzonte, nella consapevolezza che tanta strada si è fatta finora e il cammino percorso fin qui può essere di conforto nei momenti di scoramento. Perché l'auspicio corale degli autori è che rinnovate "pratiche gioiose" ci immunizzino dalle "passioni tristi" che consumano i nostri tesori come la tarma e la ruggine evangeliche.

# BENASAYAG E LA CRITICA AL MODELLO FUNZIONALISTA DI EDUCAZIONE

*Paolo Terenzi*

Università di Bologna

Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali

## 1. INTRODUZIONE: FUNZIONARE O ESISTERE?

Le responsabilità e le sfide dell'educazione sono sotto i riflettori dell'opinione pubblica in Italia e in altri paesi occidentali. La chiusura delle scuole, dovuta all'emergenza coronavirus, che in Italia si è protratta per quasi tutto il secondo quadrimestre dell'anno scolastico 2019-2020, è stata l'occasione per iniziare a rimettere a tema domande fondamentali inerenti l'educazione. Come spesso accade, quando qualcosa ci manca ne sentiamo maggiormente la necessità e ci interroghiamo con più urgenza sul valore che ha per noi.

Certamente le domande sull'educazione hanno oggi anche una natura di tipo contingente e un'urgenza organizzativa, connessa al nuovo anno scolastico, ma non si tratta soltanto di questo. L'emergenza ha rimesso a tema anche interrogativi più grandi e impegnativi dal punto di vista culturale ed etico: cosa significa educare? Come educare? Per quale scopo? Queste domande non sono soltanto dei genitori, degli insegnanti o, più in generale, del personale della scuola, ma chiamano in causa tutti semplicemente in quanto membri della società. Abbiamo ancora qualcosa da dire, in questo senso, sull'educazione oppure no?

Hannah Arendt, a proposito di responsabilità educativa, scriveva che i genitori «non si limitano a chiamare i figli alla vita, facendoli nascere, ma allo stesso tempo li introducono in un mondo»<sup>144</sup> e che l'insegnante, ma lo stesso si potrebbe dire in senso più ampio per tutti gli educatori, «di fronte al fanciullo è una sorta di rappresentante di tutti i cittadini adulti della terra, che indica i particolari dicendo: ecco il nostro mondo»<sup>145</sup>.

Queste parole della Arendt ci invitano a riflettere sul fatto che l'educazione non è mai una questione soltanto tecnica che possa essere affidata esclusivamente a esperti: le sfide del presente, in particolare, ci chiedono una presa di posizione coraggiosa e impegnativa.

Nelle pagine che seguono cercherò di affrontare le domande richiamate in precedenza avendo come interlocutore privilegiato (ma non unico) le riflessioni che Miguel Benasayag sta conducendo da tanti anni su cambiamenti significativi che interessano la società contemporanea e sulle ricadute in termini culturali ed educativi<sup>146</sup>. Benasayag è un *outsider* non soltanto rispetto ai temi trattati in questa sede ma anche in riferimento alla più generale collocazione in ambito disciplinare. Non è un pedagogista o un esperto di educazione, eppure i suoi libri, pur partendo da altre

<sup>144</sup> H. ARENDT, *Tra passato e futuro*, Garzanti, Milano, 1991, p. 243.

<sup>145</sup> *Ibidem*, p. 247.

<sup>146</sup> Miguel Benasayag è nato nel 1953 a Buenos Aires. Vive e a Parigi ed esercita la professione di psicanalista. È un intellettuale poliedrico: le sue opere spaziano tra filosofia, antropologie, sociologia ed epistemologia e hanno sempre sullo sfondo la preoccupazione di una lettura critica della società presente. In gioventù ha militato nella guerriglia guevarista, è stato arrestato e ha passato molti anni in carcere in Argentina subendo anche torture.

prospettive, riescono a dire parole originali e costruttive anche sulla educazione. Non viene dal mondo universitario, ma i suoi testi hanno suscitato un vivace dibattito anche in ambito accademico; non è un sociologo, ma è stato in grado di rilevare e di analizzare, partendo dalla sua esperienza professionale, dinamiche sociali molto significative. Forse questo essere “fuori” è proprio ciò che consente a Benasayag, come vedremo ora, di avere uno sguardo altro rispetto al pensiero *mainstream*.

Per Benasayag, i processi sociali e culturali in atto oggi, mettono le persone di fronte a una fondamentale alternativa: funzionare o esistere. Più nello specifico «l'utilitarismo chiede agli individui di funzionare e non di esistere. Esistere» invece «è il livello della vita legato al significato del mondo e di sé. Funzionare è l'attivismo fine a se stesso, senza direzione»<sup>147</sup>. Queste due strade implicano una serie di premesse e generano una serie di conseguenze di enorme portata culturale non solo per la vita delle persone ma anche per la società presa nel suo complesso. Tenendo conto di questo, nelle pagine che seguono, cercheremo di riflettere in dettaglio su come e perché è maturata questa alternativa e sulle ripercussioni che essa ha nelle relazioni tra educatori e giovani, e nei processi educativi.

<sup>147</sup> M. BENASAYAG, *I giovani e il senso. Conversazione con Miguel Benasayag*, a cura di Elena Madrussan e Gianluca Giachery, in E. Madrussan (a cura di), *Crisi della cultura e coscienza pedagogica*, Ibis, Como 2019, pp. 25-30; p. 26. L'educazione dovrebbe risvegliare anche il senso di ciò che è *inutile*, poiché «inutile è il senso delle cose. Per questo la meditazione che medita su di esso non frutta certamente alcuna utilità pratica, e tuttavia il senso delle cose è quanto di più necessario ci sia» (M. HEIDEGGER, *Linguaggio tramandato, linguaggio tecnico*, Ets, Pisa 1997, pp. 29-30).

## 2. LA CRISI DEL PROGETTO MODERNO

Le riflessioni sulle crisi individuali e anche sulla crisi nell'educazione proposte da Benasayag si collocano all'interno di un'analisi più generale e di ampia portata condotta dall'autore: «Le crisi di cui ci occupiamo oggi avvengono in effetti – ed è questa la novità – in una società essa stessa in crisi»<sup>148</sup>. La letteratura filosofica e sociologica ha indagato ampiamente il tema della crisi del progetto moderno utilizzando diverse prospettive di lettura. Benasayag non intende proporre una nuova definizione generale, del resto la sua scrittura non ha un carattere sistematico, ma cerca di cogliere il significato più profondo del fenomeno per individuare punti di possibile ripartenza.

La crisi in cui siamo immersi non è prima di tutto una crisi di tipo economico (pur essendo davvero pressanti i problemi economici che, in questo momento, attanagliano l'Italia e non solo), si tratta, infatti, «di una vera crisi di cultura, molto profonda, per la quale tutto ciò che fino a qui sistematizzava le nostre vite e dava loro un senso è in crisi profonda»<sup>149</sup>.

Come è stato detto da più parti, forse più che in un'epoca di cambiamento ci troviamo in un cambiamento d'epoca o, detto in altri termini ancora, in quella che Ulrich Beck ha chiamato «metamorfosi del mondo»<sup>150</sup>. Il valore guida della modernità, la fiducia nel progresso, che conteneva in sé anche i connotati di un'attesa di tipo messianico (secolarizzato), è venuto meno. Il passaggio dal moderno al post-moderno ha segnato la messa in discussione delle grandi narrazio-

<sup>148</sup> M. BENASAYAG, G. SCHMIT, *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2004, p. 13.

<sup>149</sup> M. BENASAYAG, *I giovani e il senso*, cit., p. 25.

<sup>150</sup> U. BECK, *La metamorfosi del mondo*, Laterza, Roma-Bari 2017.

ni, le visioni generali del mondo capaci di dare ordine e significato alla evoluzione storica e al destino delle nazioni.

Questa messa in discussione è stata generata ovviamente da una molteplicità di cause (politiche, economiche, culturali) sulle quali, in questa sede, non è possibile soffermarci in modo analitico. Quali che siano queste cause, è certo che le conseguenze dei cambiamenti epocali che stiamo vivendo hanno un grande impatto non solo sulla vita politica nazionale e internazionale ma anche sulla vita quotidiana delle persone. Poiché il valore guida del progetto moderno è stato disatteso, ma non è stato sostituito da altro, il futuro non è più guardato con attesa e positività, ma si è trasformato in un incubo «la positività pura si trasforma in negatività, la promessa diventa minaccia»<sup>151</sup>.

Questa diagnosi di Benasayag è analoga a quella elaborata da Bauman nella sua ultima opera sul tema della retrotopia. Tanto Benasayag quanto Bauman ritengono che nella vita degli individui e anche nella vita delle comunità e dei gruppi sociali sia importante lasciare aperto lo spazio per una qualche forma di trascendenza. Una trascendenza che si configuri come una critica e una denuncia del presente, che apra a più ampi orizzonti di significato<sup>152</sup>. La ricerca di questo spazio è in qualche modo connaturata all'essere umano e si esplicita nelle modalità più diverse: le grandi utopie moderne rispondevano in fondo a questa esigenza, le piccole utopie della vita quotidiana anche.

<sup>151</sup> M. BENASAYAG, G. SCHMIT, *L'epoca delle passioni tristi*, cit., p. 20.

<sup>152</sup> Questa critica dell'“uomo a una dimensione”, elaborata dapprima all'interno della Scuola di Francoforte, è un punto di partenza condiviso anche da Benasayag e da Bauman, sebbene i due studiosi abbiano percorsi intellettuali diversi.

Cosa c'è dunque di nuovo oggi rispetto al passato? L'utopia non trova più uno sbocco positivo nel futuro, che è diventato quantomeno incerto se non apertamente minaccioso, e dunque lascia spazio all'epoca delle passioni tristi, in un caso, e alla retrotopia, un'utopia che guarda al passato, nell'altro caso<sup>153</sup>.

Se non c'è più nulla da guardare o da attendersi nel futuro, ci si guarda alle spalle e si idealizza un passato che in fondo non c'è mai stato (retrotopia) oppure ci si rivolge affannosamente e tristemente al presente cercando di cogliere tutto ciò che esso può darci. Per Benasayag la nostra epoca è «passata dal mito dell'onnipotenza dell'uomo costruttore della storia a un altro mito simmetrico e speculare, quello della sua totale impotenza di fronte alla complessità del mondo»<sup>154</sup>.

### 3. LE CONSEGUENZE SULL'EDUCAZIONE

Poiché è venuto meno l'ideale di un futuro promettente, anche il desiderio che ambiva a questo futuro viene in qualche modo ridimensionato, trasformato: «Come è possibile ormai educare, trasmettere e integrare i giovani in una cultura che non solo ha perduto il proprio fondamento principale ma l'ha visto trasformarsi nel suo contrario, nel momento in cui il futuro-promessa è diventato un futuro minaccia?»<sup>155</sup>. Visto che non ci sono più grandi aspirazioni da perse-

<sup>153</sup> Scrive Bauman: «Un simile dietrofront trasforma il futuro, da habitat naturale di speranze e aspettative legittime, in sede di incubi [...]. La via del futuro somiglia stranamente a un percorso di corruzione e degenerazione. Il cammino a ritroso, verso il passato, si trasforma perciò in un itinerario di purificazione dai danni che il futuro ha prodotto ogni qual volta si è fatto presente» (Z. BAUMAN, *Retrotopia*, Laterza, Roma-Bari 2017, pp. xvi-xvii).

<sup>154</sup> M. BENASAYAG, F. SCHMIT, *L'epoca delle passioni tristi*, cit., p. 23.

<sup>155</sup> *Ibidem*, p. 40.

guire, anzi, il futuro nasconde minacce da evitare, la finalità che può rimanere per l'educazione è esclusivamente di tipo utilitaristico. Il metro di paragone, di valutazione per l'esistenza individuale è un progetto di vita di tipo economico-imprenditoriale che l'individuo adulto si auto-impone e che il giovane si vede, di fatto, imposto dagli adulti.

Quella che Habermas chiamava la colonizzazione del mondo della vita, il processo per cui le logiche strumentali tipiche dei sistemi sociali finiscono per permeare anche le relazioni di vita quotidiana, sembra arrivare alle estreme conseguenze. Secondo Benasayag, «ciascuno di noi è chiamato a diventare l'imprenditore della propria vita: autonomo, performante, dinamico e, non dimentichiamolo... felice! [...] Se state male, siete disoccupati, malati, deboli, non avete che da prendervela con voi stessi, è colpa vostra». Data questa logica non è difficile arrivare alla conclusione per cui «il mondo si divide in *winners* (responsabili, performanti) e in *losers*, la cui incapacità di gestione determina il fallimento della loro impresa personale»<sup>156</sup>. Questa concezione polarizzata comporta ovviamente delle conseguenze molto importanti sul piano personale: i cosiddetti *losers*, o meglio quelli che vengono definiti tali in base a certi cliché culturali e ideologici, sono sottoposti a forte pressione e rischiano di cronicizzare e medicalizzare la loro situazione esistenziale.

<sup>156</sup> M. BENASAYAG, *Funzionare o esistere?*, cit., p. 17. È interessante osservare che questa dinamica «ha inizio già dalla culla o quasi: i giovani devono imparare fin da subito a non perdere tempo, a orientare la loro vita verso il successo, il buon funzionamento della loro 'impresa'» (*ibidem*); addirittura «oggi capita che, già all'età di 6 o 7 anni, un bambino che non faccia a dovere i compiti si senta dire: 'Sai, la vita è dura, se non fai i compiti sarai un disoccupato'» (*ibidem*, p. 28).

La quantificazione e la valutazione attraverso criteri chiari e oggettivi delle *performance* scolastiche dei ragazzi diventa l'imperativo categorico della relazione tra adulti e giovani<sup>157</sup>. Questo meccanismo viene "giustificato" (Benasayag utilizza l'espressione *apprendimento con minaccia*) in ultima istanza con la necessità di prepararsi un modo adeguato al difficile mondo del lavoro. Dietro alle trasformazioni delle priorità valoriali e delle pratiche scolastiche, si cela un cambiamento sostanziale dello scopo delle istituzioni educative stesse nelle società contemporanee.

In una scuola modellata sul paradigma utilitarista, la priorità non può essere più la messa a tema comune di un'ipotesi di lettura della realtà che abbia a che fare con la crescita integrale della persona. La nuova parola d'ordine della cultura educativa utilitarista è "imparare ad imparare", in modo che i giovani possano acquisire le competenze presentate come necessarie dalla logica economica della società contemporanea.

Chi non segue in modo rigoroso e soddisfacente il percorso prefissato dai genitori e dalle scuole diventa precocemente un caso problematico e, qualora ce ne siano le condizioni, medicalizzato: «la proposta della società ai giovani è di funzionare. Non di esistere, ma di funzionare, cioè di essere performanti. Performanti per cosa? Per la performatività in sé. Non c'è un orizzonte più ampio, non c'è un senso, una struttura. Il

<sup>157</sup> In questa dinamica di quantificazione hanno un ruolo importante anche lo sviluppo di fattori istituzionali come, ad esempio, le Prove Invalsi e i diversi tipi di concorsi che sono proposti agli studenti delle scuole secondarie di primo grado e di secondo grado. Un ulteriore sviluppo di questa tendenza alla quantificazione della vita individuale e sociale è analizzata da Benasayag nel libro che ha pubblicato più di recente: M. BENASAYAG, *La tirannia dell'algoritmo*, Vita e Pensiero, Milano 2020.

nostro è il mondo della follia quantitativa: si tratta di fare una quantità maggiore di cose, anziché imparare ci si informa, sempre di più. E gli educatori lasciano il posto al *coach*, ossia a qualcuno che pretende di ‘allenare’ alla vita»<sup>158</sup>.

Le relazioni sociali coinvolte nei processi di socializzazione e di educazione in senso stretto, tendono a essere vissute dai giovani in modo sempre più paritetico rispetto agli adulti. L'autorità lascia il posto a rapporti di tipo contrattuale e paritario. A scuola e in famiglia gli adulti (insegnanti e genitori) non rappresentano più, semplicemente per il ruolo che hanno, una presenza significativa per i giovani con i quali hanno a che fare. Il venir meno del principio di autorità non comporta tuttavia automaticamente la fine dell'autoritarismo che, anzi, può essere visto come una facile via di uscita da una situazione complessa e non facilmente gestibile. L'autoritarismo può essere visto come una scappatoia dalle conseguenze impreviste di una relazione educativa di tipo simmetrico. Certamente si tratta oggi di una forma di autoritarismo molto diversa rispetto a quella del passato, criticata dagli autori della Scuola di Francoforte. Il nuovo autoritarismo prende le sembianze dell'adulto "venditore": la seduzione di tipo commerciale assume

<sup>158</sup> M. BENASAYAG, *I giovani e il senso*, cit., p. 25. Anche il sistema scolastico e il mondo del lavoro è improntato sempre di più a questa visione del mondo: «Oggi le nuove pratiche di valutazione permanente [...] fanno sì che ogni individuo diventi un bilancio di competenze utili nella sua vita, un bilancio che accompagna la macchina nel suo funzionamento» (M. BENASAYAG, *Funzionare o esistere?*, cit., p. 59). È stato osservato dalla Arendt che in una concezione funzionalista e pragmatista della scuola, non si tratta più di «insegnare una conoscenza» ma «di inculcare una tecnica: come risultato, gli istituti per l'istruzione diventano una sorta di istituzioni professionali» (H. ARENDT, *Tra passato e futuro*, cit., p. 239).

la forma della promessa o del premio in cambio del raggiungimento, da parte del giovane, di determinati standard comportamentali o performance di tipo scolastico<sup>159</sup>.

Nel momento in cui anche questa forma di contrattazione non ha più efficacia, rimane l'ultima spiaggia della coercizione e dell'esercizio della forza da parte dell'adulto. La debolezza dell'adulto si rovescia nell'utilizzo della forza che viene usata pur di mantenere una distanza differenziale tra le generazioni. In tutto questo, però, è venuta meno l'idea di un orizzonte comune tra adulti e ragazzi, il principio di autorità è infatti «fondato sull'esistenza di un bene condiviso, di un medesimo obiettivo per tutti: io ti obbedisco perché tu rappresenti per me l'invito a dirigersi verso questo obiettivo comune»<sup>160</sup>. La fonte di legittimazione dell'autorità non sta dunque appena nella persona autorevole, ma risiede in uno spazio esterno comune, in un obiettivo condiviso e nella relazione tra i soggetti coinvolti<sup>161</sup>.

La trasformazione degli educatori in *coach* e il venir meno del senso di autorità spingono nella di-

<sup>159</sup> Anche Hannah Arendt osservava che «emancipandosi dall'autorità degli adulti, il bambino non si è trovato libero, bensì soggetto a un'autorità ben più terrificante e realmente tirannica: alla tirannia della maggioranza» (H. ARENDT, *Tra passato e futuro*, cit., p. 238).

<sup>160</sup> M. BENASAYAG, F. SCHMIT, *L'epoca delle passioni tristi*, cit., pp. 27-28. Gadamer scriveva che il fondamento dell'autorità è «un atto della libertà e della ragione, la quale attribuisce fondamentalmente al superiore, in quanto ha una visione più vasta o è più esperto, un'autorità» (H.G. GADAMER, *Verità e metodo*, Bompiani, Milano 1997, p. 328).

<sup>161</sup> Sul tema dell'autorevolezza e sulla sua legittimazione in riferimento a contesti educativi, si veda lo studio di P. BELLINI, *Autorevolezza. La sfida della relazione educativa*, FrancoAngeli, Milano 2018.

rezione di una preparazione scolastica sempre “più pratica”, più operativa. Prendendo a prestito un’espressione da Donati, si potrebbe dire che si va «verso il *pragmatismo del quotidiano*»<sup>162</sup>. Per fare fronte alle necessità dell’economia contemporanea sarebbe auspicabile (è questo il ragionamento) spostare il baricentro dell’istruzione dai contenuti, all’apprendimento di competenze e di abilità. Quest’argomentazione si basa su un presupposto di fondo, e cioè che la scuola possa (e debba) essere in grado di fornire una preparazione specialistica utilizzabile immediatamente in ambito lavorativo. Quello appena indicato non può essere però il compito di tutti i tipi di scuola. Peraltro, anche negli istituti più professionalizzanti, non è possibile attutire completamente l’impatto con il mondo del lavoro, che risulta sempre difficile e che richiede comunque una disponibilità a imparare di nuovo ciò che si è già imparato o ad aggiornare, plasmare, integrare le competenze possedute nel confronto con le esigenze particolari e nuove alle quali ci si trova di fronte.

Avere una scuola che pretenda di eliminare tutto questo, non solo è illusorio, ma finisce per vanificare e alterare la natura stessa del sapere e dell’educazione. Come hanno osservato Luhmann e Schorr, infatti, «l’inizio dell’esercizio professionale richiede spesso una disposizione nuova, spesso drastica e deludente, riguardo ciò che si è imparato [...] Sarebbe del tutto sbagliato cercare la colpa, come accade nella maggior parte dei casi, in un carattere ‘troppo teorico’ o ‘accademico’ dell’istruzione. Con qualsivoglia critica ai piani di studio e agli obiettivi dell’apprendimento non si potrebbero affatto eliminare l’astrazione e il

<sup>162</sup> P. DONATI, *Teoria relazionale della società*, FrancoAngeli, Milano 1996, p. 390.

contenuto teorico, l'erudizione libresca e l'esperienza condensata di ciò che appare estraneo senza far crollare l'istruzione come istruzione»<sup>163</sup>.

La svolta pragmatistica, performativa e utilitaristica, descritta finora, potrebbe non essere la risposta giusta neanche per fronteggiare le sfide che l'economia pone ai sistemi formativi. Le risorse oggi più necessarie, e più scarsamente disponibili, sono quelle legate a una dimensione culturale e relazionale (le *soft skills*)<sup>164</sup>, in grado di dare una reale capacità di giudizio e di azione in situazioni sociali ed economiche sempre nuove. La competenza più necessaria è, prima che una competenza tecnica e direttamente spendibile, la competenza a essere, «quella che fa dell'uomo un adulto, un essere pieno, responsabile ed autonomo, capace, in tutti i campi che lo riguardano, di giudicare con la propria testa»<sup>165</sup>.

La possibilità che la scuola non perda la sua fisionomia e anzi acquisti una maggiore consapevolezza dei compiti che le sono propri va quindi rinvenuta non tanto nella ricerca unilaterale di *skills* funzionalistiche, ma nella responsabilità di rendere il giovane in grado di comprendere il mondo e se stesso. A scanso di equivoci, le riflessioni ora svolte non intendono promuovere un'educazione che sia principalmente di

<sup>163</sup> N. LUHMANN, K.-E. SCHORR, *Il sistema educativo. Problemi di riflessività*, Armando, Roma 1999, pp. 101-102.

<sup>164</sup> Si veda ad esempio A. MACCARINI, *On Character Education: Self-Formation and Forms of Life in a Morphogenic Society*, «Italian Journal of Sociology of Education», 1, vol. 8 (2016), pp. 31-55.

<sup>165</sup> O. REBOUL, *Apprendimento, insegnamento e competenza. Per una nuova filosofia dell'educazione*, Armando, Roma 1988, p. 141. Reboul parla anche della competenza che «ogni fanciullo deve acquisire per diventare un uomo a parte intera, e senza la quale rischia di non essere che un cieco ingranaggio della macchina economica» (*ibidem*, p. 140).

tipo teorico/nozionistico e sia separata dalla vita quotidiana e dalle esigenze che emergono nel mercato del lavoro. Attribuire maggiore importanza alle pratiche e alle esperienze, avvicinare la scuola al mondo del lavoro e il mondo del lavoro alla scuola è certamente un'esigenza importante. Su questo terreno, inoltre, l'Italia sconta un deficit storico rispetto ad altri paesi europei, basti pensare ad esempio alla Germania per quanto riguarda lo sviluppo del canale della formazione professionale.

Per Benasayag però non è possibile che l'educazione risponda soltanto a esigenze funzionali. Invece, sembra che oggi tutto il sapere e la cultura debbano "servire", essere "utili", "funzionali" al progetto richiamato in precedenza. I giovani finiscono per interiorizzare questo schema e per definire le loro scelte scolastiche e le loro scelte di vita in base ad esso: per quelli che ce la fanno a tenere il passo ci sono percorsi che "valgono" e per quelli che non ce la fanno a tenere il passo della logica efficientistica ci sono percorsi che "valgono" di meno. Dietro alla rincorsa spasmodica della *performance* si nasconde una dimenticanza o un tentativo di esorcizzare la fragilità umana. Questo è il motivo per cui, secondo Benasayag, «entrare in amicizia con la nostra fragilità» è «l'avventura che ci è proposta dalla nostra epoca»<sup>166</sup>. Il prezzo da pagare per la diffusione della concezione funzionalista di educazione è l'aumento di ansie e frustrazioni che possono sfociare in vere e proprie patologie, come osservano dal loro punto di vista privilegiato Benasayag e Schmit.

<sup>166</sup> M. BENASAYAG, *Funzionare o esistere?*, cit., p. 101. L'opera di Benasayag è stata giustamente definita «una spassionata difesa della nostra fragilità» (M. BERGAMASCHI, Recensione di M. Benasayag, *Funzionare o esistere?*, «Aggiornamenti sociali», 12 [2019], pp. 867-869; p. 867).

#### 4. UN'IPOTESI ALTERNATIVA

Quando la relazione educativa è svuotata dei suoi significati più umani ed è ridotta all'adattamento a un mondo percepito come minaccioso, «l'educazione dei nostri figli non è più un invito a desiderare il mondo: si educa in funzione di una minaccia, si insegna a temere il mondo, a uscire indenni dai pericoli incombenti»<sup>167</sup>. La ristrettezza e la mancanza di respiro di quest'approccio appaiono subito evidenti, non solo dal punto di vista pedagogico ma anche da quello sociologico.

Una proposta educativa incentrata esclusivamente o prevalentemente sul rifuggire dai pericoli e dal negativo non è detto che ottenga il risultato desiderato<sup>168</sup>; in alcuni casi può generarsi l'effetto opposto e il pericolo finisce per essere guardato, paradossalmente, come qualcosa che ha anche un suo fascino. Una strategia esclusivamente difensiva e incentrata sulle conseguenze (nefasti) di certe azioni, sulla minaccia, non è dunque sufficiente per affrontare la crisi che stiamo attraversando. Anzi questa stessa strategia sembra essere parte della crisi che si intende combattere.

Per educare è importante saper indicare un positivo che sia capace di attrarre il desiderio di conoscere, di crescere e di sentirsi parte di qualcosa diverso da sé. Perseguendo e trovando un positivo è più probabile che il ragazzo si allontani dai rischi che anche l'educazione incentrata sulla minaccia intende evitare.

<sup>167</sup> M. BENASAYAG, F. SCHMIT, *L'epoca delle passioni tristi*, cit., p. 57.

<sup>168</sup> Scrive Benasayag: «nascondendoci dietro al nobile pretesto di proteggere i nostri figli, ci prepariamo ad 'armarli' per un mondo 'tanto duro'. Ciò che, in realtà, non fa che indebolirli e destrutturarli... rendendo per loro il futuro davvero minaccioso» (M. BENASAYAG, *Funzionare o esistere?*, cit., p. 14).

Per Benasayag «solo un mondo di desiderio, di pensiero e di creazione è in grado di sviluppare legami e di comporre la vita in modo da produrre qualcosa di diverso da disastro»<sup>169</sup>. Queste considerazioni possono essere prese come una formulazione sintetica della critica alla concezione funzionalista dell'educazione. Per questo motivo ci soffermeremo ora, per concludere, sulle parole chiave contenute nella citazione.

Il tema del desiderio in riferimento all'educazione e più in generale in riferimento all'azione umana è un tema di grande portata che attraversa la storia della cultura occidentale. Sono stati versati fiumi di inchiostro sull'argomento e anche per questo non è per nulla scontata una precisazione. Da una parte, sembra che nella società contemporanea si dia massimo spazio al desiderio e alla liberazione del desiderio da ogni forma di vincolo esterno. Essendo stata messa radicalmente in discussione una serie di istituzioni, principii e norme che erano un retaggio dalla tradizione, sembra che viviamo oggi il tempo della piena liberazione del desiderio. Benasayag, invece, afferma il contrario: è preoccupato che nell'educazione, nelle relazioni sociali e più in generale nei processi culturali che attraversano la nostra società il desiderio rischi, da una parte di essere rimosso (soppiantato dalla paura), e dall'altra rischi di essere ridotto: «la nostra società non fa l'apologia del desiderio, fa al massimo l'apologia delle voglie, che sono un'ombra impoverita del desiderio, al massimo sono desideri formattati e

<sup>169</sup> M. BENASAYAG, F. SCHMIT, *L'epoca delle passioni tristi*, cit., p. 63. Com'è stato giustamente osservato, «Benasayag celebra con gioia un fondamentale antiutilitarismo della vita. Amore, creazione, desiderio: tutto inutile e antiperformativo, irriducibile al tecnico» (D. NAVARRA, Recensione di M. Benasayag, *Oltre le passioni tristi. Dalla solitudine contemporanea alla creazione condivisa*, «Aggiornamenti sociali», 10 [2016], pp. 694-696; p. 696).

normalizzati»<sup>170</sup>. Torna in queste parole un *topos* della sociologia marxista ibridata con un retroterra psicanalitico. Il conformismo sociale e l'appiattimento sulle aspettative della società dei consumi generano un individuo a una dimensione (Marcuse) e non sono certamente una base su cui fondare la maturazione dell'identità personale nei processi educativi.

La seconda parola chiave, pensiero, sta a significare il rifiuto di una concezione ideologica delle pratiche sociali. Una relazione educativa dovrebbe comportare sempre anche una dimensione critico-riflessiva per non sottostare ai dettami del funzionalismo. In una logica radicalmente funzionalista non può esserci spazio per il pensare, né per il problematizzare, in quanto l'attività fondamentale diventa quella dell'adattamento alle richieste che vengono dal di fuori del soggetto. Il porsi troppe domande è una perdita di tempo che rischia di distogliere il soggetto dal suo impegno nei confronti della *performance* che deve conseguire.

La terza parola chiave è creazione. L'educazione dovrebbe mettere in conto anche la possibilità che emerga una novità nel corso delle vicende umane, l'educazione può portare anche alla creazione di qualcosa di imprevisto. Nell'educazione emerge la libertà degli individui che rispondono in modo differente (creativo) anche trovandosi negli stessi contesti e interagendo con le stesse proposte educative. Creatività significa anche possibilità di scegliere percorsi personalizzati, che non sono stati battuti da altri op-

<sup>170</sup> M. BENASAYAG, F. SCHMIT, *L'epoca delle passioni tristi*, cit., p. 63. Questa riduzione del desiderio alimenta, in ultima istanza, una forma di nichilismo: «Pensare che il motore dei nostri atti risieda nella ricerca del nostro piacere e del nostro interesse ci spinge verso un nichilismo egoista» (M. BENASAYAG, *Funzionare o esistere?*, cit., p. 98).

pure che sono già stati percorsi ma in modo diverso. Per inciso, anche su questo aspetto della creatività è possibile individuare analogie con le riflessioni che Hannah Arendt svolge sull'azione umana. Per il fatto stesso che sono un inizio, gli uomini sono a loro volta iniziatori di azioni e processi che molto di frequente finiscono per dare vita a qualcosa di nuovo, di impreveduto, qualcosa che non può essere ricondotto a catene causali precedenti<sup>171</sup>.

L'ultima parola chiave è legami, che compare più volte nelle opere di Benasayag, con una valenza prettamente clinica<sup>172</sup>, da una parte, oppure con una valenza legata al condivisione di significati comuni. Il modello economicista di attore sociale, tutto incentrato sul calcolo e sul perseguimento dei propri interessi è una premessa del modello funzionalista ma non può essere un termine di riferimento per superare la crisi in cui ci troviamo. Solo riscoprendo e coltivando la dimensione del legame è possibile aprire nuovi orizzonti di senso nell'educazione. Oggi è in atto una riscoperta dei legami sociali, sta emergendo una «voglia di comunità»<sup>173</sup>, ma questa riscoperta può avvenire in modi anche molto diversi. Rinascono e/o si rafforzano legami religiosi, politici ma la forma assunta dai legami può essere di tipo tribale ed escludente<sup>174</sup> oppure può essere di tipo inclusivo e solidaristico. Benasayag presuppone questa seconda modalità quando parla di

<sup>171</sup> H. ARENDT, *Vita attiva. La condizione umana*, Bompiani, Milano 2017.

<sup>172</sup> Benasayag osserva che la «solitudine [...] di natura ontologica» favorita dal modello antropologico dominante è il vero «fondamento delle nuove sofferenze psichiche» (M. BENASAYAG, *Oltre le passioni tristi. Dalla solitudine contemporanea alla creazione condivisa*, Feltrinelli, Milano 2016, pp. 15-16).

<sup>173</sup> Z. BAUMAN, *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari 2000.

<sup>174</sup> Z. BAUMAN, *Ritorno alle tribù*, in *Retrotopia*, cit., pp. 42-81.

legami e della loro importanza per l'educazione.

Benasayag non è, come dicevo all'inizio, un pensatore sistematico, anzi non è un pensatore sistematizzante per questo non ci si possono attendere da lui ricette sociali pronte all'uso. Questa indole ovviamente si lega anche all'attività di psicanalista che svolge. Tuttavia, i suoi libri forniscono anche punti di riflessione e tracce di percorsi possibili come si è visto in queste ultime pagine. Si può dunque dire che alla luce delle parole chiave elencate, oggi diventa importante promuovere spazi e luoghi in cui l'educazione sia animata dal desiderio nel senso più comprensivo del termine: l'educazione è sempre intessuta di pratiche quotidiane che hanno bisogno di svilupparsi in un contesto relazionale e riflessivo. Questo mi sembra essere l'invito e l'augurio che Benasayag fa ai lettori dei suoi libri interessati al tema dell'educazione.