

# EDUCATORI

## *nel tempo della flessibilità*

### **1. L'adulità come dimensione educativa**

**I**l primo dato da cui dobbiamo partire ragionando di nuovi e vecchi contesti educativi riguarda il concetto di adultità.

Contesto educativo non è infatti solo la scuola ma, più in generale, anche ogni altra situazione in cui vi è relazione tra adulti e minori. L'ottica da cui affrontare il tema dei contesti educativi è dunque quello dell'adulto educatore in quanto adulto, quindi non necessariamente del professionista dell'educazione. Si tratta di una dimensione che negli ultimi anni ha teso a scomparire. Oggi nessun adulto si permetterebbe più di far notare ad un adolescente un comportamento non corretto. Anzi, come spesso l'ex ministro Fioroni ha sottolineato, e a ragione, gli stessi genitori tendono sempre più ad essere i «sindacalisti» dei figli rinunciando così al loro ruolo ed alla loro responsabilità di educatori.

In realtà l'adulto, proprio perché adulto, riveste sempre il ruolo di educatore. Il problema, semmai, è quello di decidere come, ed in che modo, oggi, l'adulto può e deve essere educatore.

La domanda può essere la seguente: l'adulto trasmette o negozia significati? Ovviamente per «negoziare» non intendo l'azione «commerciale» o una sorta di patteggiamento quanto piuttosto una relazione alta in cui mettersi in discussione, assumere responsabilità, dialogare e costruire valori comuni e condivisi.

In realtà il patteggiamento «commerciale» pare essere la dimensione tipica della relazione, all'interno della famiglia, tra adolescenti e genitori. Se un tempo infatti all'interno della famiglia si vivevano anche significativi conflitti educativi oggi spesso l'interazione si riduce a poche domande ed a risposte a monosillabi. Una sorta di strategia del silenzio con l'adolescente che mette all'orecchio l'auricolare dell'I-Pod e si isola alzando le spalle. Se un tempo il rischio era quello di una relazione eccessivamente conflittuale oggi viviamo la situazione opposta, l'evitamento del conflitto, la rinuncia al confronto.

### **2. Quando l'esperienza non conta più nulla**

La relazione educativa di matrice trasmissiva è andata in crisi (e certo nessuno la rimpinge) da un lato perché è venuta

meno una concezione autoritaria della relazione educativa e dall'altro perché l'esperienza di vita degli adulti ha perso di significato.

Sino a pochi anni fa, prima della stupefacente accelerazione tecnologica che contraddistingue il nostro tempo, i vecchi, gli anziani e gli adulti avevano un significativo bagaglio di esperienze da trasmettere alle generazioni dei giovani che si affacciavano sullo stesso mondo. Oggi, al contrario, lo scenario-mondo è così radicalmente mutato che spesso la nostra esperienza non conta niente perché riferita a contesti, situazioni, realtà oggi non esistenti. Accade così siano spesso gli stessi giovani a divenire educatori/insegnanti/maestri dei genitori. È il caso, classico, dell'uso delle tecnologie, dai computer ai cellulari, dove spesso gli adulti si fanno guidare dai ragazzini.

Ma il fenomeno, come è ovvio, non si ferma alle dimensioni strumentali: se mio padre o la mia insegnante non capiscono quasi nulla di nuove tecnologie e nuovi linguaggi io sarò portato a pensare che la stessa cosa valga anche per altre situazioni, per i modi con cui relazionarsi, per la tipologia di responsabilità da assumere o meno.

In sintesi: gli adulti vengono spesso percepiti come abitanti di un altro pianeta. La velocità delle trasformazioni tecnologiche e delle conseguenti trasformazioni sociali è stata così rapida che le esperienze che noi abbiamo fatto, appreso, imparato e sperimentato negli ultimi cinquant'anni non servono quasi più a nulla, non sono trasmissibili perché è cambiato il mondo ed il contesto in cui queste potevano essere utilmente spese.

### **3. Guaritori malati**

Nei confronti dei *new comer*, i neofiti che entrano in una società che noi stes-

si facciamo fatica a comprendere, il ruolo dell'educatore muta radicalmente. Io credo che esso debba configurarsi come «curatore malato»: non un liberatore, non una persona che ritiene di essere già in possesso di tutte le certezze, tutte le conoscenze. Nessun adulto può oggi presentarsi così: noi stessi facciamo fatica a comprendere come stare al mondo, come relazionarci con la complessità, come interagire in una situazione sempre più globale, come vivere concretamente i valori e le responsabilità che ci caratterizzano.

Al *new comer* che entra nella vita sociale non basta dunque un libretto di istruzioni elaborato da adulti essi stessi alla ricerca di istruzioni. Non basta la stanca ripetizione/trasmissione di valori predicati solo a parole. Ciò che occorre, credo, è la capacità di percepirci come persone che non hanno tutte le risposte ma che sono alla loro ricerca e che sono pronti a mettere



in evidenza, con la propria testimonianza concreta e quotidiana, i valori ai quali ispirano la loro esistenza che quotidianamente si confronta con una realtà che muta.

Guaritori malati, dunque. In ricerca.

### **4. Negoziare significati: le nuove sfide**

Se il compito dell'educatore è quello di negoziare e co-costruire significati con i *new comer* sarà dunque necessario cercare di comprendere le dimensioni della sfida che ci troviamo di fronte.

E la prima questione ha a che fare con la dimensione del pianeta. La domanda è la seguente: in vista di cosa siamo chiamati a negoziare e co-costruire significati?

In primo luogo per re-immaginare il pianeta, per riassumere responsabilità su di esso e sulla comunità di destino chiamata umanità.

In questi anni si è molto diffusa l'idea, connessa con i processi di globalizzazione, che l'umanità sia divenuta davvero una unica comunità in cui ognuno è responsabile di tutti, come diceva Giovanni Paolo II nella encyclica *Sollicitudo rei socialis*. Da qui la conseguenza sul versante educativo: ogni processo formativo deve avvenire in dimensione glocale.

Tuttavia, onestamente, dobbiamo ammettere che ognuno di noi fa fatica a raffigurarsi davvero il significato di questa affermazione. Dal punto di vista culturale e sociale, ad esempio, i processi di globalizzazione hanno sostanzialmente concretizzato sia il «sogno» dei credenti cristiani (l'umanità come unica famiglia dei figli di dio) che l'utopia marxista che pensava possibile gridare «proletari di tutto il mondo unitevi». Tuttavia, ora che tutto ciò è a portata di mano, è concreta realtà, ci sentiamo ancora più spiazzati: gli operai di Treviso o di Lecce non si sentono certo molto solidali con i proletari cinesi

o vietnamiti che anzi, spesso, sono visti più come coloro che rubano il lavoro alle imprese occidentali piuttosto che persone sfruttate senza diritti.

La stessa cosa in qualche modo vale anche per la dimensione cattolica che per definizione è universale e pensa al mondo come l'unica casa nella quale abitano i figli di Dio, resi proprio da ciò tutti fratelli fra di loro. Ma sino a che i fratelli erano lontani, vivevano in un mondo con scarse interconnessioni bastava la carità e la solidarietà internazionale a farci sentire a posto. Oggi invece scopriamo che i nostri comportamenti e i nostri stili di vita e di consumo sono direttamente connessi con la povertà, la malattia e la sofferenza altrui. E tutto diventa più difficile: un conto è infatti offrire al povero le briciole che cascano dalla nostra tavola, un altro conto è cambiare stili di vita per rendere possibile a tutti una vita dignitosa. Rendere effettiva l'idea che siamo su un unico pianeta in cui il mio consumo d'acqua incide sul fatto che altre persone non hanno accesso all'acqua potabile. Insomma, era molto più facile essere solidali con i cristiani del Burundi quando il Burundi era molto lontano, adesso che il Burundi è talmente vicino a noi che lo possiamo trovare alla porta della nostra casa quei cristiani rischiano di essere di serie B e la solidarietà fraterna molto più difficile e «costosa».

Educare, oggi, ha dunque come finalità quello di imparare, assieme, ad abitare ed a trasformare in senso di sempre maggiore umanità la casa nella quale viviamo, il pianeta.

E per farlo dobbiamo anche essere consapevoli della lezione consegnataci da una delle più importanti filosofe dei cosiddetti Cultural studies, la bengalese Gayatri C. Spivak che sostiene che pensare di re-immaginare il pianeta significa da un lato che il pianeta non è già immaginato

una volta per tutte da altri per noi, e che, sull'altro versante ognuno di noi deve diventare soggetto attivo e critico di questo pianeta comune.

Occorre poi imparare a fare i conti con le retoriche dell'alterità tenendo ben presente quanto afferma sempre la Spivak: «La conoscenza dell'altro soggetto è teoricamente impossibile». Ovvero l'altro è sempre colto all'interno di una dimensione retorica, discorsiva e che una buona dose di equivoci non solo non è eliminabile ma anzi costituisce forse la premessa stessa che rende possibile l'incontro. La pretesa di cogliere e conoscere l'altro costituisce in realtà la fine di ogni alterità. Noi, cioè, non possiamo mai permetterci di pensare di «essere la voce degli altri» ma solo persone che entrano in relazione con gli altri e con gli altri costruiscono e costituiscono la propria ed altrui identità.

Compito difficile davvero, compito che ridegna il significato della stessa solidarietà come interazione tra soggetti che tende a trasformare l'esistenza di tutti coloro che entrano nella relazione.

Del resto la stessa relazione con la trascendenza vive da sempre una eguale stessa dinamica di rimandi e continua ricerca, di mai concluso possesso. E, al contrario, ogni pretesa di possesso è sia la fine di ogni trascendenza ma anche la fine di ogni relazione con l'alterità e l'inizio possibile di sentieri di violenza ed intolleranza.

### 5. Tra riproposizione e co-costruzione

L'educazione non è mai dunque la sola riproposizione dell'insieme dei valori, delle culture, degli stili posseduti da un educatore o da un gruppo ma è sempre un apprendimento che ha lo scopo di costruire nuove traiettorie di identità e di elaborare, negoziare nuove traiettorie di partecipazione.

L'ottica dunque è quella dell'adulto educatore in quanto adulto, che rimette in discussione l'idea che si possano solo trasmettere significati e che opera secondo la logica della negoziazione e co-costruzione dei significati per re-immaginare il pianeta mediante l'elaborazione e negoziazione di identità, mediante la strutturazione di traiettorie di partecipazione e la consapevolezza che si apprende sempre socialmente in una comunità di pratica.

L'apprendimento è infatti sempre come sostiene Etienne Wenger, apprendimento sociale, avviene nella relazione all'interno di una comunità di pratica.

Il contesto educativo, sostiene Wenger, implica sempre tre diversi aspetti:

- a) un impegno ed una responsabilità reciproci all'interno della relazione;
- b) una impresa comune;
- c) un repertorio condiviso.

Un contesto sociale come luogo di apprendimento comporta così che al suo interno tutti diventino contemporaneamente educatori ed educandi. Gli adulti diventano cioè formatori nel momento stesso in cui essi stessi si mettono in cammino e diventano discenti.

È in questo senso che va interpretato il secondo elemento, l'impresa comune. Il concetto non va inteso in senso «azien-dalistico» quanto piuttosto come percorso ed obiettivo comune verso cui si tende assieme. Un progetto, dunque, che richiede negoziazione, co-costruzione, relazione e responsabilità reciproca.

Il repertorio condiviso si costruisce proprio nel corso della realizzazione della impresa comune. Molto spesso noi diamo per scontata l'esistenza di un «repertorio condiviso» mentre, al contrario, accade spessissimo che le regole, i linguaggi, le prassi, gli stessi riferimenti valoriali siano in realtà impliciti e non conosciuti dai diversi attori che operano all'interno della stessa situazione.

Quando cambiamo contesto lavorativo, ad esempio, molti di noi sperimentano la fatica di entrare a pieno titolo nella nuova organizzazione perché non riescono a comprendere tutti gli impliciti delle varie relazioni. Lo stesso accade a quanti, ad esempio, immigrano in un nuovo contesto sociale.

E se non si vuole restare sempre e solo ospiti, sarà necessario mettere in campo una interazione che favorisca la costruzione di un nuovo repertorio condiviso e la partecipazione ad una nuova impresa comune. In sostanza l'impegno non solo ad integrarsi nel nuovo contesto ma anche ad interagire all'interno di un processo di convergenza verso nuovi valori comuni. Il che implica che tutti i soggetti (sia gli indigeni che i nuovi arrivati) devono mettersi in viaggio, uscire da se stessi, predisporsi a realizzare una nuova ed inedita casa comune delle nuove e plurime differenze.

### 6. I luoghi della multiappartenenza

Vi sono, tuttavia, altri elementi che richiedono di essere sottolineati. Il primo riguarda il fatto che oggi ognuno di noi esperienza quotidianamente le proprie plurime identità e la propria plurima appartenenza. L'identità non è infatti mai unica ed univoca, ma si nutre di una pluralità di elementi collegati tra loro oltre che strettamente correlati ai diversi contesti in cui ognuno di noi agisce.

Ciò è estremamente visibile nei giovani che vengono descritti come multitasking oltre che abitanti di una pluralità di contesti: il mondo glocale, i *new media* (computer, telefonino, I-Pod), il gruppo, la scuola, la famiglia (al cui interno, come abbiamo visto, rischia di saltare il rapporto verticale tra generazioni).

Una delle scommesse che l'educazione è oggi chiamata a vincere è proprio quella

di riuscire ad essere significativa per l'insieme della pluralità dei luoghi di appartenenza evitando così il rischio che un soggetto viva una sorta di schizofrenia derivante dal fatto che i diversi «mondi» in cui transita siano visti e percepiti come distaccati, scollegati.

### 7. Immaginazione e utopia: verso una utopia senza *topos*

L'ALTRO È SEMPRE COLTO ALL'INTERNO DI UNA DIMENSIONE RETORICA, DISCORSIVA, PER CUI UNA BUONA DOSE DI EQUIVOCI NON SOLO NON È ELIMINABILE MA ANZI COSTITUISCE FORSE LA PREMESSA ALL'INCONTRO

E per farlo utilizzano sia il conflitto (pensare ad un mondo altro come possibile è porsi in conflitto con il mondo che ci è dato) che l'immaginazione. Il che lascia anche trasparire il secondo legame esistente tra immaginazione e conflitto.

Secondo Bauman, che stila un elenco di cinque tipi di immaginazione, nel tempo della modernità il pensiero utopico era caratterizzato ad una immaginazione sedentaria (legata ad un luogo) e paralizzante (legata alla finalità): l'utopia era quel topos che premiava i viaggiatori alla fine del pellegrinaggio ripagandoli delle difficoltà e tribolazioni patite e degli sforzi occorsi per superarle. Utopia, nel tempo della modernità, è la visione di un mondo rigidamente controllato, monitorato, amministrato e quotidianamente gestito, il cui scopo è la creazione e la preservazione dell'ordine ultimo (immune da incidenti, rischi, incertezza), della società perfetta. O anche del suo rovescio, come mostrerà il panottico di Bentham e il Foucault di «sorvegliare e punire»: la scuola ed il processo formativo, in questo contesto, altro non sono che modalità di controllo e di «governo» del sistema.

Ma oggi tutto cambia, siamo di fronte a nuovi scenari. Nell'oggi della globalizzazione, sostiene Bauman,

sono infatti venuti meno tutti e due i cardini delle utopie moderne: nessuno, e tanto meno lo Stato, «è oggi capace di garantire un ordine stabile men-

tre la stessa idea di finalità di una qualsiasi forma di aggregazione umana ha perso gran parte delle sua passata credibilità, insieme alla sua attrattiva e al suo potere di mobilitazione».

Da qui la nuova forma di immaginazione disimpegnata e privatizzata, senza luogo e senza finalità, che si concretizza nello stile di vita dell'*élite* globale.

In sintesi il modello utopico di un futuro migliore non regge per almeno tre diversi motivi:

«Primo per la sua fissità. Qualunque altra cosa possa essere questo migliore, così come i nostri contemporanei lo immaginano, non potrà mai essere una volta per sempre, progettato per durare all'infinito [...]»

Secondo: le ormai obsolete utopie non entusiasmano più in ragione della loro tendenza a individuare il segreto di una vita felice nella riforma sociale [...]

Terzo: felicità significa un oggi diverso anziché un domani più felice. E così la felicità diventa un affare privato e una questione di qui e adesso. La felicità altrui non è più una condizione per la propria felicità. Diversamente dal modello utopico della buona vita, la felicità è considerata un obiettivo da perseguirsi individualmente e come

una serie di momenti felici che si susseguono l'uno all'altro, non come uno stato costante [...] La felicità è legata alla mobilità, non a un luogo. Gli equiv -



lenti liquido moderni delle Utopie del passato non riguardano né il tempo né lo spazio, bensì la velocità e l'accelerazione».

Ma, ed ecco l'assurdo di tale posizione, la stessa globalizzazione porta con sé l'interdipendenza globale e la comunità di destino. Per quanti sforzi faccia, l'*élite* globale non potrà isolarsi del tutto dal mondo e dai suoi drammi. Da qui il monito di Hannah Arendt: non c'è altra scelta tra solidarietà di un'umanità comune e solidarietà di una reciproca distruzione.

Non esiste, insomma, la possibilità di una soluzione biografica ai problemi globali: dipendiamo tutti gli uni dagli altri.

Certo, possiamo scegliere se ridurci a spettatori di un mondo pensato da altri (ed in cui magari noi rischiamo di fare, inconsapevolmente o meno, la parte dei rifiuti e degli scarti, oltre che dei sostenitori dello stesso mondo che vorremmo cambiare) oppure diventare capaci di trasformare in collettivi i nostri personali problemi e disagi.

E creare di conseguenza una *agorà* globale che sia alla base di una comune presa in carico non solo della propria felicità ma anche del senso stesso del pianeta.

Re-Immaginare il pianeta non può allora che essere un imperativo ed una sfida etica in cui «la responsabilità morale e gli interessi della sopravvivenza coincidono e si fondono».

E ciò non può che essere uno dei compiti (...se non questo quale?) della scuola e dei processi formativi nelle società postmoderne: comprendere le logiche che sottendono all'immaginario dell'*élite* globale e smascherarlo. Irriderlo.

### 8. Immaginare, ma come?

Credo si possa dire che ci sono almeno due tipi diversi di immaginazione, quasi come i due tipi di giardino cui accennavamo prima: una immaginazione che co-

struisce modelli costrittivi, che pretende di ingabbiare la realtà, ed una immaginazione che mantiene l'apertura e la disponibilità al nuovo.

Sulla scorta delle riflessioni di Michel de Certeau potremmo dire che esiste una immaginazione strategica ed una immaginazione tattica.

Proviamo a scavare attorno a questi nodi.

E per farlo partiamo dalle riflessioni di un filosofo statunitense, Richard Rorty. Nella raccolta di saggi e scritti filosofici *Verità e progresso*, Rorty si manifesta come appassionato difensore della tolleranza e della inclusività delle società liberali nel nome non di una idea normativa di razionalità o della superiorità di una determinata cultura morale, ma del sentimento e della creatività, dell'autoespressione e della forza motivante dell'immedesimazione.

Nei saggi di Rorty il concetto di immaginazione è centrale: «La filosofia non progredisce diventando più rigorosa ma diventando più immaginosa». Il punto di partenza di Rorty, per quando sottoposto ad acese critiche, è costituito dalla scelta di «rinunciare all'idea che la filosofia sia approssimazione alla verità» per interpretarla alla maniera di Dewey mettendo «l'immaginazione prima dell'intelletto argomentante e il genio prima del professionalismo». Si tratta, come si può ben vedere, di una rilettura del pragmatismo che si fonda sull'intersoggettività piuttosto che sull'oggettività e che utilizza proprio l'immaginazione per tentare (e ri-tentare continuamente) di espandere e creare un nuovo spazio logico.

Gli esempi più significativi di questo modo di operare riguardano la società multiculturale ed il femminismo. Nel primo caso, discutendo il concetto di cultura, Rorty sostiene, sulla scorta di Dewey, che «i tentativi di costruire grandi opposizioni teoretiche fra gli spiriti o le essenze di culture

diverse, o grandi sintesi, sempre teoriche, di questi spiriti o essenze, siano operazioni di brevissimo respiro. Ho l'impressione che la vera costruzione di un'utopia planetaria multiculturale sarà fatta da persone che nel corso nei prossimi secoli – non molti – dipaneranno ogni cultura, come si dipana una matassa, ricavandone una molteplicità di fili che poi tesseranno assieme ad altri, provenienti da altre culture, promuovendo la varietà nell'unità caratteristica della razionalità. L'arazzo che, con un po' di fortuna, ne verrà fuori, sarà qualcosa che oggi non possiamo neppure immaginare, una cultura che troverà le culture dell'America e dell'India contemporanee altrettanto meritevoli di essere benevolmente dimenticate di quelle di Harappa o Cartagine».

Una ulteriore indicazione ci viene offerta da Rorty all'interno di un ragionamento su Femminismo e pragmatismo. Al centro della riflessione il paradosso classico del femminismo, ovvero il fatto che nel momento in cui il femminile inizia a «dirsi» in modo differente rispetto al maschile, scopre che lo stesso linguaggio con cui tenta di «dirsi» è una costruzione maschile.

Scrive Rorty: «Se scopri di essere schiava non accettare il modo in cui i tuoi padroni descrivono il reale, non operare entro i confini del loro universo morale. Cerca piuttosto di inventare una tua realtà selezionando quegli aspetti del mondo che si prestano a consolidare la tua idea di vita degna». Ma come farlo? «Sperimentando con immaginazione e coraggio», «espandendo lo spazio logico piuttosto che appellandosi a criteri neutrali».

Tale espansione della spazio logico non è tuttavia una attività che può essere svolta individualmente: «Una singola persona, anche ricca di coraggio e immaginazione, non può confutare una autorità semantica, nemmeno su se stessa, da sola».

Occorre una pratica condivisa, una co-costruzione: «Sperimentare nuovi modi di parlare per accumulare la forza necessaria per uscire allo scoperto e cambiare il mondo... facendo diventare il linguaggio creato una parte di quello parlato da tutti».

In sostanza, dice Rorty, non si può immaginare a partire da un dato oggettivo e neutrale fissato una volta per tutte, quanto piuttosto dalla disponibilità alla ricerca intersoggettiva.

Non da una strategia che costruisce modelli che successivamente sovrappone alla realtà pretendendo di ingabbiarla quanto piuttosto da una tattica che cura il processo piuttosto che il «progresso». Dalla capacità di mettere in relazione in modo nuovo il maggior numero possibile di conoscenze.

### **9. Lo spazio dei bracconieri**

Ma passiamo all'opera di Michel de Certeau, gesuita francese morto nel 1986 ed autore di un'opera ricchissima di spunti, «L'invenzione del quotidiano». Lo studio di Certeau è in realtà dedicato ai consumatori (neologismo gentile che in realtà sta per «dominati»), all'uomo comune senza qualità. Ma proprio analizzando l'uso che i consumatori fanno dei prodotti di consumo, Certeau evidenzia l'insospettabile capacità dell'uomo qualunque di inventare il quotidiano grazie a pratiche e tattiche di resistenza mediante le quali elude i vincoli dell'ordine sociale e fa un uso imprevedibile dei prodotti che gli vengono imposti. Si tratta di modalità di straforo e di contrabbando che evidenziano una imprevedibile e ricchissima creatività che contrasta la ragione tecnica dominante che pretende di assegnare ad ognuno il proprio luogo e ruolo.

È lo spazio dei bracconieri, di quanti vivono sulle frontiere e giocano in questo

spazio misto che si ridefinisce continuamente e che sfugge a quanti pretendono di conoscere strategicamente ed in modo definito il mondo e la realtà.

E questo è proprio quanto succede quotidianamente nelle nostre città multiculturali dove il futuro nasce più dalla interazione tattica dei suoi molti abitanti, dal frangere del loro passeggiare ed usare vie, quartieri e mercati, piuttosto che dalla mente degli urbanisti e dei sociologi che a tavolino prospettano il destino dei centri urbani.

E lo stesso accade quotidianamente, anche se spesso neppure ce ne accorgiamo, a livello formativo ed educativo nelle classi di tutte le scuole italiane.

Da qui la necessità, per gli insegnanti e gli educatori, della retorica dell'«esperto» per assumere una nuova modalità di essere. Scrive de Certeau, riecheggiando Wittgenstein: «Non è più la posizione dell'esperto che si presume colto fra i selvaggi, bensì quella che consiste nell'essere estraneo in casa propria, un selvaggio in mezzo alla cultura ordinaria, sperduto nella complessità di ciò che si dà comunemente per inteso e scontato [...] Un essere estranei presso di sé ma senza un di fuori».

Uno stravolgimento radicale per chi fa l'insegnante, per chi si è sempre pensato colto tra i selvaggi e con una chiara missione da compiere: civilizzare gli incivili (i nuovi arrivati, i giovani, i selvaggi appunto).

Un modo nuovo di leggere anche la propria razionalità, in modo tattico piuttosto che strategico, recuperando quella saggezza intermedia e quella intelligenza pratica che i greci chiamavano metise che è l'esatto contrario della tecnologia funzionalista che, come nei giardini all'italiana, pretende di appicciare il modello interpretativo, e quindi il proprio dominio, su ciò che in realtà non conosce.

### **10. Vivere sulla superficie del caos: il perché ed il come dell'educazione**

«Una società autonoma, una società autenticamente democratica, è una società che contesta qualunque cosa venga prestabilita e che così facendo libera la creazione di nuovi significati [...] La società è autenticamente autonoma allorché sa, deve sapere, che non esistono significati garantiti, che vive sulla superficie del caos, che è essa stessa un caos alla ricerca di una forma, ma una forma che non è mai fissata una volta per tutte. L'assenza di significati garantiti, di verità assolute, di norme di condotta predeterminate, di confini prestabiliti tra giusto e sbagliato, non più bisognosi di attenzione, di regole garantite di successo, è la conditio sine qua non di una società autenticamente autonoma e al contempo di individui autenticamente liberi; società autonoma e libertà dei suoi membri vanno di pari passo. Qualsiasi livello di sicurezza la democrazia e l'individualità possano acquisire dipende non dal combattere la contingenza e l'incertezza endemiche della condizione umana, bensì dal riconoscerle e dall'affrontarne le conseguenze a viso aperto».

#### **10.1 Portare il caos dentro di sé**

Nelle ultime pagine del saggio *Modernità liquida*, Bauman tenta di ridefinire il senso del fare sociologia oggi. Una urgenza anche per quanti fanno non i sociologi ma gli educatori. Una domanda che non si può eludere.

Che senso ha il nostro mestiere di educatori nel tempo della globalizzazione e della postmodernità? Possiamo discutere per mesi e mesi su riforme della scuola, su moduli, organici, discipline, competenze, standard, contenuti, valutazioni, verifiche, Piani di studio Personalizzati, OSA, portfolio e compagnia bella... ma la

domanda radicale è un'altra: che senso ha il nostro mestiere? Che senso ha fare educazione oggi? O anche noi siamo ormai preda della grande semplificazione che sostituisce con la ricerca di un riparo il senso di ricerca? O anche noi siamo preda del *laissez-faire* che contempla la miseria umana con equanimità e nel tempo cerca di salvare la propria coscienza cantando in coro il ritornello che dice «non esiste alternativa». Questo modo di fare, sostiene Bauman, significa essere complici nello stesso momento in cui ci si dichiara non responsabili. Ma complici di cosa? Semplice: dell'idea che il mondo sia già dato, che il disordine sociale sia un dato di natura. Che chi muore di fame, di incultura, di mancanza di diritti, di guerra e violenza sia una parte necessaria ed immutabile del paesaggio. Ma ecco il punto: cosa significa sfuggire alla responsabilità? Significa, sostiene Julia Kristeva (ben nota a chi si interessa di educazione interculturale), «agognare ad un riparo sicuro per sfuggire al caos personale». E il riparo sicuro spesso si concretizza nella «casa-fortino», nella costruzione di una fortezza che si ritiene inespugnabile. Una casa fortino piena di mura e torri che segnano la distanza dall'alterità, che tengano fuori dai propri confini la differenza.

## 10.2 Conoscere come opera il mondo

Per operare nel mondo, anziché essere da questo manipolati, occorre conoscere come il mondo opera e recuperare il legame perduto tra l'afflizione ed il dolore soggettivi e l'esperienza oggettiva.

Provo a spiegare, utilizzando un esempio che Bauman mutua da un intervento di Beck. «Quando si parla di fame le sofferenze soggettive e la causa oggettiva sono indissolubilmente legate, e il legame è assiomatico e non smentibile. I rischi invece (e per rischi si intendono qui le

conseguenze sulla vita delle persone della antropologia economicista che presiede il corso della globalizzazione) non sono oggetto di esperienza soggettiva, non vengono vissuti direttamente ma sono mediati dalla conoscenza. Possono cioè non raggiungere mai il regno dell'esperienza soggettiva, possono essere banalizzati o completamente negati prima che vi giungano».

Esemplifico. I nostri ragazzi (e noi stessi) fanno forse esperienza dei rischi della omogeneizzazione culturale? Della riduzione della cultura a merce da vendere o consumare secondo le regole della nuova religione dell'iperconsumo? Dell'essere ridotti a mere funzioni del mercato che traduce la logica della cittadinanza nella retorica della democrazia dei consumatori, per dirla con il padre nobile von Hayek? Fanno forse esperienza di ciò che significa davvero aderire, dal punto di vista antropologico, alla idolatria della competitività che riduce gli altri ad ostacoli da superare, a scorie da eliminare? O fanno forse esperienza del significato sociale della *deregulation*? Della solitudine globale? Tutte sciocchezze, si suole dire: così va il mondo, baby. Non ci sono problemi. Appunto: non ci sono problemi... E se non ci sono problemi, tutto è già dato. L'educazione e la cultura non servono. Basta un po' di istruzione, di apprendistato.

## 10.3 Intimità e distanza

Le brevi pagine di Bauman rispondono ai quesiti proponendo alcuni atteggiamenti e modi di pensarsi e di agire da intellettuali (e gli educatori o sono intellettuali o non sono) ripresi da alcune figure di intellettuali contemporanei.

In sintesi:

1. *Lo sguardo dall'esterno*: occorre imparare a guardare a sé a partire dall'esterno. In chiave interculturale si usa il concet-

to di decentramento. Occorrono assieme «intimità e distanza». Solo così persino la propria lingua (la propria intimità) viene guardata dall'esterno, si fa riflessiva perché si guarda da fuori. E noi diventiamo estranei rispetto ad essa e proprio per questo capaci di creare nuova realtà.

2. *Pensarsi in viaggio*: Jacques Derrida invitava i suoi lettori a pensare come se fossero in viaggio. E mettersi in viaggio, mettere la propria mente e la propria cultura sui sentieri del mondo significa concentrarsi sul partire, sull'allontanarsi da sé, sull'affrontare i rischi dell'ignoto. La provocazione di Certeau e di Spivak mi sembra quella di cambiare la nostra idea di «padronanza di una lingua». Non a caso sia Certeau che Spivak si rifanno, seppur in modi diversi, alla lezione di Derrida

che ha cercato a lungo di mostrarceli che padroneggiare veramente una lingua significa non padroneggiarla mai del tutto. «Non ho che una lingua», scrive Derrida, «e non è la mia». Come a dire: proprio quella lingua che sento come più mia, non è in fondo del tutto mia. Propria la lingua in cui mi sento a casa, mi è in fondo anche un po' estranea.

3. *Costruire case sui crocevia*: occorre imparare non a non avere casa (che è la condizione dell'apolide) ma ad avere più case in più culture, e per ognuna di esse nel sentirsi contemporaneamente dentro e fuori, intimi e distanti.

4. *L'esilio come condizione dell'uomo*: esilio significa essere in un posto senza farvi parte. La condizione dell'esilio ci mostra come le verità locali siano fatte e disfatte



continuamente dagli uomini, come nulla sia dato una volta per tutte. Essere nella condizione dell'esilio significa abitare più universi simbolici, plurimi universi linguistici. Saper padroneggiare più codici linguistici, più parole, e proprio grazie a ciò essere capaci di costruire mondi diversi. Sia chiaro: l'esilio non è di per sé una condizione geografica. Il marchio distintivo di ogni esilio è il rifiuto di integrarsi, la determinazione di astrarsi dal luogo fisico, di immaginare un proprio posto diverso da quello abitato. L'esilio è la condizione di chi sceglie l'autonomia.

5. *Creare significa infrangere regole*: l'esiliato è strutturalmente nella condizione di infrangere regole poiché egli non conosce a sufficienza le regole del luogo in cui è giunto. Ma così facendo l'esiliato porge il più grande dono possibile: sbanalizza la realtà, ne mette in crisi la presupposta naturalità ed immutabilità permettendo a tutti di vedere in ciò che si riteneva immutabile null'altro che una routine. E così facendo permette di dar vita alla creazione di nuove forme, nuovi modi di relazione, nuova società. E, sia detto per inciso, creare qui è anche sinonimo di scoprire: che altro è infatti l'atto della scoperta – sia esso imputabile a Galileo invece che a Cristoforo Colombo – se non la messa in crisi di paradigmi e concezioni del mondo ritenute immutabile e naturali, se non il disvelamento della possibilità non ancora esperite? Di utilizzo di un altro punto di vista che, proprio perché altro, sconvolge la realtà e la ridefinisce?

6. *Essere nomadi*: occorre ridiventare nomadi. La cultura è figlia del nomadismo, dell'andare, del ricercare. I popoli nomadi sono stati guardati come relitti della storia da quanti tracciavano i confini degli stati nazionali ma oggi, ironia della sorte, sono proprio quei confini ad essere saltati e noi avremmo bisogno proprio di quei nomadi che sanno attraversare il deserto leggen-

do le stelle incuranti dei confini con cui i colonizzatori ritenevano di poter rendere saldo, stabile e rassicurante il mondo.

Credo che questi sei tratti costituiscano anche le caratteristiche fondanti del nostro mestiere di educatori, oltre che gli elementi tipici dell'orizzonte interculturale. E con essi dobbiamo fare i conti anche se, e lo sappiamo bene, anche nel nostro mestiere è pur sempre possibile cercare riparo dietro le mura delle città fortezza che mentre ci rassicurano ci chiedono, in cambio, di non interrogarci sul perché facciamo educazione ma solo sul come. Così il perché lo decide qualcun altro. O forse nessuno: il che è anche peggio.

Il che non significa, sia chiaro, che vivere contemporaneamente intimità e distanza sia cosa facile. No davvero. Esige la capacità di danzare sulle onde del caos. Esige creatività e responsabilità. Un percorso spesso doloroso, come tutte le creazioni e le nascite. Un consapevole farsi attraversare dal rischio del nulla, dal rischio di perdersi. Ma non è questo il nostro mestiere?

Mestiere di uomini e donne, prima che di insegnanti ed educatori.