

La prigionia dello schiavo liberato: epistemologia, pedagogia e neoliberismo

The imprisonment of the freed slave:

Epistemology, pedagogy and neoliberalism

*Davide Cartuccia**

Riassunto

L'Autore, in primo luogo, espone e descrive il paradigma epistemologico "triadico", definendone le caratteristiche essenziali e adottandolo come schema critico-interpretativo lungo tutto il corso della trattazione. Pone quindi le basi logiche per l'intendere e interpretare il fatto educativo secondo determinate direzioni epistemiche. Questa iniziale ricognizione risulta fondamentale perché funge da lente interpretativa per l'analisi delle due proposte pedagogiche che la seguono. La prima, ciò che l'Autore chiama "pedagogia neoliberista", rispecchia il tentativo di definire, a partire da una breve analisi del più ampio contesto economico-politico neoliberale, l'esistenza, seppur latente, di una pedagogia atta a riprodurre valori, prospettive, direzioni nella coscienza dei cittadini. La seconda proposta pedagogica origina, invece, dalla volontà di evidenziare alternative etiche all'educazione disumanizzante neoliberisticamente assecondata, mettendo in risalto concetti come quello di persona e democrazia, cercando di armonizzare e far dialogare prospettive filosofico-pedagogiche tradizionalmente diverse, talvolta opposte. L'autore nomina tale tentativo "pedagogia composta".

Parole chiave: neoliberismo, epistemologia, persona, democrazia, tecnica, propaganda.

Abstract

Firstly, the Autor expounds and describes the "triadic" epistemological paradigm, defining its essentials characteristics and adopting it as a critical-interpretative scheme throughout the text. This initial recognition is fundamental because it serves as an interpretative lens for the analysis of the two pedagogical proposals that follow it. The first, what the Autor calls "neoliberal pedagogy", reflects the attempt to define, starting from a brief analysis of the broader neoliberal economic-political context, the existence, even though latent, of a pedagogy capable of reproducing values, perspectives and directions in citizens'

* Università degli Studi di Macerata, e-mail: cartucciadavide@gmail.com.

consciousness. Instead, the second pedagogical proposal originates from the desire to highlight ethical alternatives to the dehumanizing neoliberal education, emphasizing concepts as that of the person and democracy, trying to harmonize and bring into dialogue traditionally different, and sometimes opposite, philosophical-pedagogical perspectives. The Autor names this attempt “composite pedagogy”.

Key words: neoliberalism, epistemology, person, democracy, technique, propaganda.

Articolo sottomesso: 27/05/2025, accettato: 07/06/2025

1. Prima di iniziare

La pedagogia, in quanto disciplina che assume come oggetto di studio l'uomo e la sua educabilità, è decisiva per il contributo che può fornire nell'analisi sia dei caratteri universali dell'umano sia di quelli storici del divenire persone nel contesto socioculturale. In questo senso, in virtù della multilateralità del fenomeno dell'educazione (Hessen, 2019), dei suoi significati e delle pratiche a esso congenite, diviene centrale la strutturazione di una ricerca che indagli l'ampio contesto economico-politico entro cui siamo inseriti: il neoliberalismo. Presentandosi come la forma più evoluta di capitalismo, caratterizzato dall'interdipendenza globale dei mercati e delle comunicazioni, da processi di finanziarizzazione dell'economia e di *deregulation* statale, da privatizzazioni e diminuzione della spesa pubblica (Zanca, 2018; Mancini, 2014; Dardot e Laval, 2013; Gallino, 2011), a cui parallelamente concorre lo sviluppo della pervasività dei processi biopolitici, intercettati e reinterpretati secondo la prospettiva della *psicopolitica* (Han, 2016), il neoliberalismo testimonia l'evoluzione del dominio dell'economico sul politico, già di per se problematico, nel dominio dell'economico sul *tutto*. Di conseguenza, un dominio sull'educativo, in quanto processo *ineludibile* e congenito all'uomo, e sul pedagogico, influenzando pesantemente e ideologicamente le sue dimensioni costitutive, tra le quali, il rapporto teoria-prassi. Si rende necessario quindi, in ordine alla volontà di emanciparsi dal suddetto sistema antropofago, l'indagine delle coordinate dis-educative che promuove.

Un'analisi che però voglia svelare tale pedagogia latente non può essere condotta senza aver prima stabilito un quadro epistemologico di riferimento entro cui collocare riflessioni e deduzioni. In questo senso, assumo a modello l'*epistemologia triadica* di M. Mencarelli. Secondo questa prospettiva, la

pedagogia si struttura come una scienza divisa in tre momenti in perenne tensione tra speculazione e prassi. Il primo, l'*antropologia pedagogica*, si configura come attività prettamente teoretica, filosofico-scientifica, volta alla definizione dell'umano nelle sue dimensioni costitutive, in vista dell'elaborazione di «una visione integrale dell'umano» (Bellugi, 2015, p. 219) con un particolare sguardo alla dimensione della sua educabilità. Il secondo momento, sempre e forse ancor più teoretico, è nominato *teleologia pedagogica*. Rappresenta la fase della definizione dei «fini dell'educazione» (Bellugi, 2015, p. 222), quindi la dimensione del *dover essere*. Esplicitazione del senso entro cui indirizzare il compimento dell'antropologia precedentemente definita. Il terzo momento, in conclusione, è quello della *metodologia educativa*. Lo step eminentemente pratico della pedagogia, nonché quello della saggia scelta e dell'applicazione concreta dei mezzi individuati per accompagnare dall'*essere* antropologico al *dover essere* teleologico. Si può ben capire, quindi, come una proposta epistemologica del genere, rinvenibile già nelle riflessioni personaliste di J. Maritain, testimoni una perfetta sintesi tra la possibilità di individuare una continuità ontologica dell'essere umano e la necessità di agire concretamente sulle forme storiche della realtà. In definitiva, quindi, una pedagogia che possa dirsi tale deve riuscire a definire lucidamente *chi si educa, in quale direzione, come lo si fa*.

Sulla base di questa “griglia” tento innanzitutto di svelare ed intercettare una *pedagogia neoliberista*. Rendendone evidente, poi, la forza mortifera, propongo un'alternativa riflessione eterogenea che sappia mettere in dialogo prospettive pedagogiche diverse e consentire una reale fioritura umana, quindi sociale, integrale. Nomino tale proposta *pedagogia composita*.

2. Una pedagogia latente

La domanda sorge spontanea: che cosa è una pedagogia neoliberista? Ma soprattutto, si può sostenere che esista? Se concepita come corpo integrale di teorie pedagogicamente intese, armonizzate e meditate, sicuramente no. Se, invece, come un insieme di prospettive, valori e pratiche dotati tanto di valore antropologico quanto teleologico e metodologico, allora sì. Da questa prima considerazione scaturisce la fondamentale caratteristica di tale pedagogia. Essa non si configura come un *sapere*, bensì come una *propaganda*. Su quest'ultimo termine, il sociologo della comunicazione Denis McQuail ha composto un brevissimo testo preguo di riflessioni interessanti. Secondo la sua prospettiva, il termine designa un fenomeno estremamente complesso e dalle molteplici sfaccettature che, tramite la deriva tecno-funzionalistica delle più moderne teorie psicologiche e sociologiche e il ruolo strategico dei mass media, attua una vera

e propria influenza sulle persone esplicitandosi quindi come un esercizio del potere (McQuail, 2025). Una colonizzazione dell'immaginario (Li Vigni, 2019). A partire da queste indicazioni, intendo accostare pedagogia e propaganda a partire da due considerazioni. La prima è l'evidenza che tale insieme di valori, ideali, fini e metodi non nascono all'interno di una complessa e complessiva riflessione pedagogica. Non ha, cioè, in sé stessa e nei suoi compiti l'origine, ma è frutto e risultato di dettami esterni finalizzati a fini altrettanto esterni ad essa. Una pedagogia, quindi, che assume acriticamente giudizi, contenuti e direttive di altre discipline, li introietta in sé stessa e li attua in larga scala. In questo senso una pedagogia del genere è il vero *trickle down* neoliberista. È il reale risultato dell'attuazione di pratiche economicistiche funzionalmente autoriferite e politicamente assecondate. Per poter anche solo accennare ad una possibile pedagogia neoliberalisticamente intesa è necessario riconoscere che essa nasce come diretta conseguenza *dell'accomodamento delle pratiche educative a dettami economico-politici*. Il pedagogo, da schiavo liberato, torna sotto le grinfie di un altro padrone.

La seconda considerazione emerge come logica conseguenza della prima. Se la stessa pedagogia è utilizzata come mezzo, come *scienza strategica*, ciò si riflette soprattutto nel suo modo di intendere l'educazione. In particolare, l'educazione perde la sua essenza emancipatrice per assurgere ad una funzionalità accomodante, diretta teleologicamente alla propagazione di un'antropologia funzionalistica perpetuata con il ricorso al dominio della tecnica. *L'educazione diviene un dispositivo biopsicopolitico*, intendendo con questa espressione non una critica ingenua al fatto che «il gruppo sociale educa le nuove generazioni come richiedono le esigenze sociali del gruppo stesso; il quale tende sempre a riprodurre se stesso nei giovani» (Hessen, 2019, pp. 53-54), che invece ritengo, con Hessen, sia parte della multilateralità dell'educazione. La caratteristica fondamentale dell'educazione come dispositivo risulta invece nella tendenza a ridurre tutto il processo educativo all'introiezione del sociale nell'individuo senza la possibilità di *alternativa*: la propagazione di verità e l'annullamento di qualsiasi spirito critico che possa aiutare a scoprire che ciò che viene annunciato come *essere* potrebbe *non essere*. L'educazione così intesa non consente un'emancipazione critica dalle logiche neoliberiste, ma ne viene totalmente ricompresa e mercificata, asseconando una divisione tra conoscenza utile e conoscenza *inutile*. La definitiva abdicazione del sapere al potere.

In questo senso sono implicite e facilmente deducibili le coordinate antropologiche e teleologiche del neoliberismo. *L'homo oeconomicus* si impone come modello antropologico dominante: «un individuo esclusivamente auto-interessato, orientato alla massimizzazione dell'interesse personale» (Giovanna, 2012, p. 21) fondato sul valore dell'utile come orizzonte di senso, il quale assume teleologicamente una patina economicistica che, sull'onda dei dettami

del progresso e dello sviluppo, «mette dunque l'accento sulla crescita economica, sulla competizione sociale e sulla formazione professionale del produttore» (Baldacci, 2022, p.15).

Ciò a cui voglio riservare più spazio è, però, la riflessione sulla metodologia educativa, proprio perché nodo cruciale di traduzione pratica di considerazioni ontologicamente e metafisicamente fondative. S. Hessen, già nel 1949, quando denunciava i rischi in cui poteva cadere la pedagogia post-bellica citava, insieme ai tentativi di *defilosofarla* e *ideologizzarla*, «ogni avvelenamento della tecnica» (Hessen, 2019, p. 16). Per delinearne le varie conseguenze, è bene accennare qui ad alcune questioni più ampie. Partendo dalle considerazioni di M. Heidegger, che discute il tema della tecnica non tanto su un piano economico e politico quanto ontologico e metafisico, si può sostenere lucidamente che «la tecnica è, (...) allo stesso tempo, il destino (Geschick) e il pericolo (Gefahr) dell'uomo. Destino perché essa è inevitabilmente legata all'uomo. Pericolo perché se la si vive all'insegna di una metafisica oggettivante, diviene modo per obliare l'Essere nella sua manipolazione» (Heidegger, 2017, pp. 17-18). Essa si configura originariamente come disvelamento dell'Essere ma, secondo l'Autore, Platone e la filosofia successiva hanno oggettivato l'Essere come completamente manipolabile, segnando il passaggio da destino a pericolo. Ciò propone, di conseguenza, una «concezione antropologica (...) rappresentata dalla posizione (...) che considera ciò che l'uomo può fare di un elemento tecnico» (Heidegger, 2017, p. 6), basandosi sulla strumentalità dell'Essere e sull'idea di un uomo che viene trasformato da un'attività che non controlla più e che si è resa autonoma. Il suggerimento che ne deriva è quello non di un'emancipazione *dalla* tecnica, peraltro ontologicamente impossibile, ma un'emancipazione *della* tecnica *da* un paradigma di controllo, abuso, sfruttamento, che può attuarsi solo tramite la proposta di una nuova concezione metafisica ed ontologica.

Ora, in questo senso, anche l'educazione può essere intesa come disvelamento dell'essere. Anzi, proprio il *condurre fuori* educativo ha il senso di rendere manifesto qualcosa che era velato, nascosto, in potenza. L'educazione assume in questo senso capacità rivelatorie. Se questo disvelamento però viene identificato nella tecnica modernamente intesa, il passaggio da un'educazione come destino ad un'educazione come problema è molto breve. Essa, così intesa, si configura come completa e arbitraria disposizione delle energie del reale, in particolare, delle persone, contribuendo a fondare un rapporto di potere che «deforma il rapporto spirituale dell'educatore verso gli allievi in un rapporto di capo verso i sudditi» e in cui «l'insegnante diventa il mero custode dell'ordine e del programma» (Hessen, 2019, p. 77). Tradotto in termini più pratici, l'educazione come tecnica intesa in senso moderno assumerebbe i tratti di una omogeneizzazione delle pratiche educative, s-personalizzazione della relazione

mediata da tecnologie impersonali, processi di *appropriazione* del discente, lode del prevedibile e del previsto, dell'algoritmico, del matematico e del necessario, esorcizzazione dell'imprevisto, del possibile, del mistero, del non totalmente razionalizzabile, comprensibile, classificabile. La paura, in ultimo, della relazione. Un'ulteriore conseguenza è quella che J. Maritain denuncia parlando di *misconoscimento dei fini in favore del primato dei mezzi*. Essa riguarda il rischio che «se i mezzi sono voluti e studiati per amore della propria perfezione» cessano di essere mezzi per un fine, ma divengono fini in sé stessi, moltiplicandosi all'infinito in virtù del loro volersi auto-realizzare, determinando così il «crollo di ogni finalità certa e di ogni vera efficacia nel realizzarla» (Maritain, 1971, p. 15). La conseguenza ultima di questi processi diviene la rottura epistemologica di qualsiasi sano equilibrio tra fini e mezzi a favore di una prassi cieca e auto-fondata, guidata da dati ma non dai valori.

3. Mattone dopo mattone

Quando parlo di *pedagogia composita*, quest'ultimo termine, preso in prestito dalla scienza dei materiali, risulta utile per comprenderne due principi. Ovvero, la pedagogia che proporrò risulterà *eterogenea* perché frutto del confronto e di una dialettica virtuosa tra differenti prospettive pedagogiche, e *prestante*, ovvero che sappia trasformare l'accostamento di tali visioni in qualcosa di *ulteriore*, come un materiale che assomma la caratteristiche positive dei suoi componenti.

Innanzitutto, la proposta antropologica, prettamente indirizzata verso una prospettiva filosofica, è quella della *persona* cristianamente intesa. Usata oggi-giorno come indefinito sinonimo di essere umano, uomo, individuo, soggetto, in realtà tale terminologia nasconde un bagaglio culturale non indifferente. Secondo Emmanuel Mounier, filosofo francese, nonché uno dei principali esponenti del personalismo (in particolare della corrente comunitaria cattolica), è il cristianesimo che «porta d'improvviso una nozione decisiva della persona» (Mounier, 2004, p. 32). Essa, secondo l'Autore, si connoterebbe come quella dell'individuo quale un tutto indissociabile, «attività vissuta di autocreazione, di comunicazione e di adesione, che si coglie e si conosce nel suo atto, come *movimento di personalizzazione*» (Mounier, 2004, p. 30). Riassumendo: «Per Mounier (...) la persona è essenzialmente relazione e incontro con l'altro, il dialogo fra l'io e il tu, è strutturalmente costitutivo dell'essere, dal momento che dire persona è appunto dire relazione» (Campanini, 2004, p.12). La prospettiva appena enunciata è, però, una sola nella moltitudine che, in particolare nel corso del Novecento, non solo concorre nel definire il concetto *persona*, ma soprattutto differisce nell'approcciarsi al *personalismo* in virtù del suo essere

«un'identità articolata e spesso sfuggevole che esige la distinzione tra i diversi livelli all'interno dei quali si attua l'analisi del termine» (Musaio, 2001, p. 26). Per un'analisi delle altre correnti del personalismo, rimando ad alcuni testi (Musaio 2001; Porcarelli, 2012; Bellingeri e Tognon, 2021). Ciò che interessa in questa sede, non è offrire una definizione analitica del concetto di persona, tentativo in cui più autori si sono cimentati, con successo o meno, ma individuare due pilastri sui cui strutturare ogni possibile modo di pensare la persona e, in particolare, la sua educabilità. Chiamerei il primo *descrittivo*, o *statico*, definendo con ciò il fatto che l'essere umano, nel momento in cui nasce, è già persona *in quanto dignità congenita al suo apparire*, giustificato cristianamente dal suo essere immagine e somiglianza di Dio. In questo senso la "persona come dignità" si pone come un a-priori gratuito di riconoscimento di valore e libertà dell'uomo nel suo venire al mondo come dono (Mancini, 2019). La seconda colonna portante invece suggerisce il carattere *normativo*, o *dinamico*. La persona si pone infatti anche come teleologia da raggiungere tramite quello *sviluppo perfetto* che si chiama educazione (Mencarelli, 1970). Il *divenire persona*, quindi, partendo dalla gratuità ontologica, risiede nell'assumersi responsabilmente e nel proiettarsi in un percorso di fioritura. In questo senso, se la persona come dignità fornisce quella base giuridica, riconosciuta in particolare nella Costituzione, garante di diritti e doveri congeniti all'uomo, l'educazione si fa processo fondamentale per consentire il divenire persona cosciente, responsabile, libero, umano. In particolare, mi sembra fondamentale, sotto più punti di vista, rimarcare il concetto di *educazione integrale*. Innanzitutto, perché l'integralità ha a che fare con tutte le dimensioni dell'umano, con la loro armonicità e non con la dittatura funzionalista di una sulle altre. In secondo luogo, perché il centro di tale educazione è nella persona stessa e non in un fine esterno ad essa. Quest'ultimo rappresentato (purtroppo efficacemente) dall'utile economico neoliberista che, ponendosi come promessa di progresso e benessere, si rivela ultra-benessere per alcuni e oppressione per altri. Come ultimo suggerimento, poi, l'intendere l'educazione integrale a partire da una concezione gratuita dell'esistenza, riconduce sempre ad un *ulteriore* che ci sorpassa e che non possiamo mai inglobare tecnicamente, evitando in tal modo di perdere contatto con la nostra finitezza e auto-insufficienza.

Sperando di aver spiegato lucidamente e in modo comprensibile come la persona sia contemporaneamente punto di partenza e punto di arrivo, (ciò che oserei definire *antropologia teleologica*) si impone ora la considerazione di una ulteriore prospettiva teleologica. Sulle orme del saggio Hessen che ci ricorda che «non conosciamo uomini che non siano esseri sociali» (Hessen, 2019, p. 54), ritengo necessario assumere criticamente una teleologia intesa nel senso di agentività sociale della persona. In particolare, l'evidenza che mi muove è

quella dell'inevitabilità dell'essere cittadini¹. Un'ineludibilità non certo ontologica, come per l'essenza relazionale del reale e per l'educazione come processo connaturato all'uomo, ma perlomeno sociale. La forma a cui faccio qui riferimento è, in particolare, quella della *democrazia*. Innanzitutto, come sostiene lucidamente L. Canfora «quando si parla di 'democrazia' (...) bisogna sapere (...) che è una parola solo apparentemente sempre uguale a se stessa, che corrisponde a realtà totalmente diverse nel tempo» (Canfora, 2024, p. 41). Muovendo dalle considerazioni di Dewey, che individua nella democrazia un ideale etico, «modello organizzativo sociale virtuoso che dovrebbe (...) permettere a tutti di vivere e crescere nel migliore dei modi» (Bertini, 2020, p. 14), «presupposto per lo sviluppo umano» (Elia, 2021, p. 106), ovvero per una reale esperienza di educazione umanizzante, non intendo qui la democrazia esclusivamente come apparato logico-formale-regolativo atto all'organizzazione e alla limitazione del potere nelle sue varie forme. Ancor meno, già allertati da A. de Tocqueville nel XIX secolo con la sua *dittatura della maggioranza*, intendo assecondare la logica della lotta politica, da intendersi forse più come lotta partitica (Weil, 2021), e di tutte le forme che intendono porre fazione contro fazione, dissolvendo l'idea della ricerca del bene comune e della dialettica virtuosa delle idee. Proprio in risposta a questi rischi, infatti, l'idea deweyana di *partecipazione*, che sta al centro della sua fede democratica (Porcarelli, 2012), è un grande antidoto. La partecipazione politica, infatti, diviene forma principale dell'educazione dell'uomo perché situata all'interno di un contesto sociale che è allo stesso tempo *in formazione e formato per formare*. La reale e totale partecipazione politica, secondo Dewey, parte dall'azione del singolo, nelle sue forme aggregative di comunità vive, e si rende evidente nella compartecipazione alla cura del bene comune. In questo senso, questo paradigma consente la problematizzazione critica di un fenomeno contemporaneo molto pericoloso: l'allontanamento dell'interesse dei giovani dalle questioni politiche, ma anche la più ampia de-responsabilizzazione del "popolino", che la retorica politica compie attraverso un populismo paradossale. Ovvero, come mezzo di avvicinamento del popolo alle questioni urgenti e contemporaneamente come allontanamento dello stesso in virtù del presentare, discutere e risolvere problematiche complesse puntando su sentimenti di rancore, rabbia, ansia, paura, su un linguaggio dogmatico e violento, sulla perdita del silenzio e della riflessione. Ciò è sintomo di una politica che sta sempre più diventando esclusivamente questione di rappresentanza², di voto, di formalità, quindi di facile propaganda.

¹ Fatti chiaramente salvi tutti i casi di apolidia.

² Senza ricordare il referendum del 2020 che, in virtù di un presunto risparmio monetario, ha in realtà tagliato il numero di parlamentari, quindi diminuito la rappresentanza politica del popolo e, di converso, la possibilità di essere rappresentati e avere incidenza nelle questioni.

Con l'illusione di dover sedere su una poltrona rossa "per poter fare politica", chi su quella sedia sa di non poter sedere, si disinteressa di tutti i compiti sociali che in realtà lo investono direttamente. Ogni persona rinuncia al proprio valore agentivo. Ciò che Dewey ci ricorda, però, è che la vera democrazia non sta esclusivamente nel potere come *possesso*, ma innanzitutto nel potere come *possibilità*, quindi come, direbbero oggi A. Sen e M. Nussbaum, accesso a risorse che possono essere convertite in benessere comune e in capacità acquisite.

Sempre in riferimento a questo allontanamento del popolo, una prospettiva da assumere che forse potrebbe aiutare a ri-avvicinare la dimensione politica alla vita personale, è quella che origina della domanda evangelica *chi è il mio prossimo?* La nota parabola, infatti, oltre ai notevoli riferimenti cultural-politici, evidenzia il fatto che l'azione umanamente degna, il reale *farsi prossimo*, è quella che identifica il bisogno, la necessità, il dolore dell'altro e si muove nella direzione della compassione attiva, quindi dell'aiuto e servizio. Se è vero che «il tipo di azione che realizziamo dipende dal tipo di persona che siamo» (Mancini, 2020, p. 21) (ed è vero), emanciparsi da queste azioni per motivi ideologici, culturali, religiosi, di superbia, disprezzo o procrastinazione, significa non aver a cuore l'uomo e aver indirizzato la propria vita verso la cecità esistenziale. Nell'impossibilità di intendere un'azione politica senza partire dall'azione umana, o meglio, dall'uomo stesso, invece di pensare in termini di potere, dovremmo iniziare a pensare in termini di vicinanza, aiuto, servizio, ritrovandoci così ricompresi in azioni tanto più politiche della politica 'vera'. Un ultimo spunto, che a mio parere condensa e concretizza tutto il discorso democratico fatto finora, è quello del *dovere costituzionalmente inteso*. Innanzitutto, una precisazione: il dover essere civile non esaurisce, ingloba o realizza pienamente il dover essere personale. Anzi, talvolta queste due dimensioni urtano e lottano. Ciò non vuol dire che non costituisca, però, in particolare per la società odierna, una prospettiva arricchente. In particolare, se non intesi come formalità statiche (Elia, 2021), bensì come possibilità di riempimento creativo e personale, spazi di libertà e di garanzia, i doveri testimoniano premura sociale verso l'altro. Divengono garanzia e precondizione stessa della consistenza dei diritti (Violante, 2021). Spazio di attuazione del bene comune. Se, quindi, «una buona politica deve educare all'equilibrio tra i diritti e i doveri» (Violante, 2021, p. 15) evitando così da un lato che la democrazia diventi un luogo di privilegi, e dall'altro che ognuno pensi esclusivamente al proprio interesse (Violante, 2021), prefigurando una sorta di *homo omini lupus* contemporaneo, allora un'educazione alla cittadinanza attiva che non risulti solo in una militaresca obbedienza alle leggi, ma che sappia individuare nei doveri quella «proclamazione di un limite alla libertà di agire in nome di un valore che riguarda essenzialmente il rapporto con gli altri» (Violante, 2021, p. 16), diviene prospettiva fondamentale per l'educazione non solo del cittadino, ma

primariamente della persona. Prospettiva, questa, fondamentale anche per far sorgere l'idea e la possibilità dell'alternativa, quindi del dissenso, del *poter dire di no* tipicamente umano.

La prospettiva di un'educazione umanamente degna che parta dall'ambivalenza antropologica della persona, come dignità e come prospettiva, e dall'ambivalenza teleologica della democrazia, come luogo in cui formarsi e come modalità di formazione, ci conduce all'ultimo tassello delle riflessioni su questa pedagogia composita: la metodologia. Come ho già accennato precedentemente, la questione metodologica rischia di decadere totalmente all'interno della questione tecnica moderna. Consci del passaggio ormai avvenuto dall'intendere la tecnica come disponibilità dello strumento alla tecnica come apparato o sistema tecnologico (d'Aniello, 2009), in cui lo stesso strumento è ricompreso e indirizzato secondo un nuovo senso deciso dal sistema, e consapevoli di come l'azione della tecnica heideggerianamente svelata voglia disporre di tutto un elemento tecnico-funzionale, ritengo che la direzione in cui essa si stia producendo sia quella del tentativo di annullare l'arte della relazione, quindi un'arte educativa, e sostituirla con un *tecnicismo* delle relazioni. Ciò di cui sto parlando non intacca tanto la relazione «bene ontologico costitutivo» (Alici, 2021, p. 99) che ci costituisce *precedendoci*, quanto, come individua bene L. Alici, la possibilità che la relazione sia avvalorata o mortificata sul piano più direttamente morale. La volontà di annullamento della relazione è dovuta al suo *non essere* luogo di *necessità*, causalità, un'equazione lineare, un condizionamento classico o operante che fornisce stimolo e risposta automatiche, biologicità arbitrariamente e tecnologicamente manipolabile. Quindi dall'impossibilità di essere totalmente compresa, ri-compresa e convertita. Manipolata, modellata, automatizzata e mediata. La relazione è piuttosto campo di *possibilità*, non necessarietà, insondabilità, *mistero* direbbe G. Marcel. Questa insufficienza tecnica ci suggerisce la ripresa dell'ideale *artistico* di relazione, quindi di educazione come «arte morale» (Maritain, 1971, p. 15). Il dover e saper muoversi nell'incompletamente ignoto, nel parzialmente conosciuto, nel mai assicurato, nel possibile bene, nel sicuro dolore. Nell'attività pratica, l'educatore non dovrebbe divenire mai schiavo di procedimenti, protocolli, tecniche, strategie, e allo stesso tempo neanche schiavo di se stesso, rischiando di perdere quella riflessività data dal confronto con l'esterno. Visto e considerato il pericolo di cedere alle scadenti promesse di possibilità totalizzante della tecnologia moderna, la pratica educativa dovrebbe esplicarsi nel senso di un'arte che agisca da antidoto alla scelta di mezzi come soluzioni impersonali, sostitutive dell'uomo e ipocrite garanti di un matematico successo. L'educatore è sempre il mezzo per eccellenza. Il mezzo umano che, con mezzi fittizi e intermedi, quindi mai definitivi e perfetti, comunica il mondo e l'umano conscio della possibilità dell'in-successo. Ecco quindi che, contrariamente a quanto affermato dalla *metodologia*

neoliberista, la ricerca di un sano equilibrio tra fini e mezzi restituisce alla pedagogia la sua interdisciplinarietà intesa tanto come necessità del dialogo con altre scienze, quanto come interdisciplinarietà “ontologica”, in virtù del suo presentarsi come sintesi e luogo di riflessione filosofica, ricerca scientifica e traduzione pratica delle conoscenze.

Riferimenti bibliografici

- Alici L. (2021). La relazione, questa sconosciuta. In: Alici L., Donati P., Gabrielli G., a cura di, *Beni relazionali. La conoscenza che accomuna*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci M. (2022). Neoliberismi e pedagogia. In: Mancino E., Rizzo M., a cura di, *Educazione e neoliberismi. Idee, critiche e pratiche per una comune umanità*. Bari: Progedit.
- Bellingreri A., Tognon G, a cura di (2021). *Della persona. Prospettive filosofiche e pedagogiche*. Brescia: La Scuola.
- Bellugi N. (2015). Il cammino della pedagogia. In: d’Aniello F. e Macchietti S.S., a cura di, *Parole e questioni dell’educazione*. Fano: Aras.
- Bertini D. (2020). Introduzione. In: Dewey J., *I principi etici alla base dell’educazione*. Roma: Armando.
- Campanini G. (2004). Introduzione. In: Mounier E., *Il personalismo*. Roma: AVE.
- Canfora L. (2024). Democrazia. In: Di Siena A., a cura di, *Dizionario politico minimo*. Roma: Fazi.
- d’Aniello F. (2009). *Pedagogia del lavoro e persona. Passaggi di stato della materia lavoro*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Dardot P. e Laval C. (2013). *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neoliberista*. Roma: DeriveApprodi.
- Elia G. (2021). L’educazione alla politica come esercizio di cittadinanza e fiducia nel futuro. In: Buttafuoco P., Mannese E., Violante L., a cura di, *Pedagogia e Politica. Costruire Comunità Pensanti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Gallino L. (2011). *Finanzcapitalismo. La civiltà del denaro in crisi*. Torino: Einaudi.
- Giovanola B. (2012). *Oltre l’homo oeconomicus. Lineamenti di etica economica*. Napoli: Orthotes.
- Han B.C. (2016). *Psicopolitica. Il neoliberismo e le nuove tecniche del potere*. Milano: Nottetempo.
- Heidegger M. (2017). *La questione della tecnica*, Firenze: goWare.
- Hessen S. (2019). *Difesa della pedagogia*. Roma: Armando.
- Li Vigni F. (2019). *Il neoliberismo è il problema del XXI secolo*. Trieste: Asterios.
- Mancini R. (2014). *Trasformare l’economia. Fonti culturali, modelli alternativi, prospettive politiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Mancini R. (2019). *Filosofia della salvezza. Percorsi di liberazione dal sistema di autodistruzione*. Macerata: eum.
- Mancini R. (2020). *La scelta politica. Coinvolgersi per il bene comune*. Mignano: Qiqajon.

- Maritain J. (1971). *Educazione al bivio*. Brescia: La Scuola.
- McQuail D. (2025). *Propaganda*. Roma: Treccani.
- Mencarelli M. (1970). *La struttura del discorso pedagogico*. Arezzo: Pro-Manuscripto.
- Mounier E. (2004). *Il personalismo*. Roma: AVE.
- Musaio M. (2001). *Il personalismo pedagogico italiano nel secondo Novecento*. Milano: Vita e Pensiero.
- Porcarelli A. (2012). *Educazione e politica. Paradigmi politici a confronto*. Milano: FrancoAngeli.
- Violante L. (2021). La politica come pedagogia. In: Buttafuoco P., Mannese E., Violante L., a cura di, *Pedagogia e Politica. Costruire Comunità Pensanti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Weil S. (2021). *Appunti sulla soppressione dei partiti politici*. Bologna: Marietti 1820.
- Zanca A. (2018). *Il disordine del capitale. Ideologia e realtà del neoliberismo: il nuovo sfruttamento*. Milano-Udine: Mimesis.