

FRANCESCO BEARZI

Una pedagogia “politica e non politicizzante” per un futuro equo, pacifico e sostenibile

L’includibilità della dimensione squisitamente politica nella re-immaginazione del futuro

L’Unesco e la Pedagogia Critica convergono nell’identificare, come chiave per affrontare la drammatica congiuntura antropocenica, la capacità di criticare l’esistente per re-immaginare un futuro «pacifico, equo e sostenibile»¹ e per promuovere un avvenire libero e trascendente, non predeterminato dagli automatismi di una modalità di relazione radicalmente disfunzionale con l’ecosistema naturale e sociale². Si potrebbero riconoscere ancor più ampie convergenze con il mandato Unesco, che incontrano le istanze di un cattolicesimo rigenerato³, dell’ecologismo e del socialismo umanistico (in tal senso, si delineano punti di contatto particolarmente notevoli e fecondi con il pensiero di padri della Pedagogia Critica come Fromm e Freire). Se si allarga ulteriormente il quadro, si profila infine l’opportunità di una nuova alleanza tra scienza e spiritualità interreligiosa, transdisciplinare e interculturale, che per lo più rimanda a modelli extra-occidentali⁴.

¹ ICFE, *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, Unesco, Paris, 2021 (tr. it. *Re-immaginare i nostri futuri insieme. Un nuovo contratto sociale per l’educazione*, Unesco - La Scuola, Paris - Brescia, 2023), pp. viii, 1, 7, 37, 64, 112, 136.

² F. Bearzi, *Prospettive di Pedagogia Critica alla luce del ‘Nuovo contratto sociale per l’educazione’*, in «Centro per la Qualità dell’Insegnamento, dell’Innovazione didattica e dell’Apprendimento», XIII, 41, 2023, pp. 29-47

³ Papa Francesco, Lettera enciclica *Laudato si’* (24 maggio 2015), <https://www.vatican.va>; Id., Lettera enciclica *Fratelli Tutti* (3 ottobre 2020), <https://www.vatican.va>; L. Bruni, *Il capitalismo e il sacro*, Vita e Pensiero, Milano, 2019.

⁴ ICFE, *Reimagining*, cit.; E. Fromm, *Avere o essere?* (1976), Mondadori, Milano, 1977, in part. pp. 175-217; F. Bearzi, *Gli adolescenti tra due primavere pandemiche*, in F. Bearzi - E. Orezzi - S. Colazzo, a cura

Per la tematica che si intende esaminare in questa sede, sarà sufficiente riferirsi alla prima, strutturale, convergenza⁵. Propedeuticamente, se ne possono articolare i punti salienti come segue⁶:

1. il “progresso” tecnologico, di cui il capitalismo neoliberista è il principale motore, produce un mondo insostenibile e iniquo, illiberale e antidemocratico, disumanizzante e irrazionale;
2. si impone, pertanto, la necessità di una profonda e radicale trasformazione della relazione con noi stessi e con l’ecosistema naturale e sociale da cui emergiamo;
3. i sistemi educativi costituiscono il settore strategico per coltivare tale trasformazione, nella piena adesione al paradigma dello sviluppo umano e nell’abbandono del paradigma del capitale umano;
4. risulta cruciale, per concepire e agire autentiche alternative rispetto ai modelli tecnologici ed economici egemoni, la crescita della capacità di re-immaginare il futuro;
5. tale capacità, presente con una peculiare intensità nei giovani, si tradurrà in *agency* soltanto se supportata e co-costruita nella prospettiva di un contratto sociale intergenerazionale;
6. la relazione educativa, che va coltivata in contesti educativi cooperativi e democratici, si fonda sull’ascolto attivo, sull’empatia, sul dialogo e sulla cura di persone, non di clienti, insieme a cui re-immaginare il futuro in ambienti di apprendimento ibridi e flessibili, aumentati, contemplanti differenti gradi di prossimità, sincroni e asincroni, nell’insostituibile centralità dell’istruzione come bene comune e di forme di *collective living* coltivate nello spazio fisico di una scuola-comunità;

di, *Ri-Generazione Z. La seconda primavera pandemica raccontata dagli adolescenti*, Armando, Roma, 2022, pp. 9-69: 60-61; Id., *Prospettive*, cit.

⁵ ICFE, *Reimagining*, cit.; H. Giroux, *Pedagogia critica (2020²)*, Anicia, Roma, 2023.

⁶ F. Bearzi, *Prospettive*, cit.

7. la re-immaginazione del futuro richiede un'adeguata risposta della scuola e dell'università alle sfide educative postmoderne, in particolare un utilizzo umanistico della tecnologia digitale, nel dialogo con gli ambiti informali di apprendimento e con i *new media* in cui si rigenerano significati, valori e identità.

Tanto premesso, in questa sede interessa soprattutto evidenziare come la dimensione squisitamente politica dei processi di re-immaginazione del futuro risulti logicamente ineludibile e implichi adeguate strategie pedagogiche, come la stessa Pedagogia Critica suggerisce⁷. L'accelerazione dei ritmi della distruzione dell'ecosistema procede parallelamente alla divaricazione di «diseguaglianze in espansione vertiginosa»⁸ e alla proliferazione di minacce ai diritti umani, al pluralismo culturale, agli ordinamenti democratici e alla pace⁹. Le principali criticità emergenti dalla processualità globale, a cominciare dal *global warming*, costituiscono, per lo più, un corollario di un antropocentrico “progresso” tecnologico divenuto strumentale a un sistema economico iniquo e insostenibile¹⁰ che mina la coesione sociale¹¹ e gli stessi fondamenti delle democrazie liberali¹². Tale sistema si configura dunque come un focus dell'azione trasformativa dell'educazione, che deve evitare gli errori del passato, ovvero la promozione dei valori dello sviluppo economico ad ogni costo nel breve termine, del successo individuale e della competitività nazionalistica, in luogo della sostenibilità a lungo termine, dell'interdipendenza, della solidarietà globale e di futuri sostenibili per tutti «ancorati alla giustizia sociale, economica e ambientale»¹³. Per una scuola e un'università democratica, che crescono nella libera collaborazione di professionisti riflessivi, motore di ogni autentica innovazione e trasformazione¹⁴, risulta perciò indispensabile l'emancipante rifiuto del paradigma del capitale umano e la piena adesione

⁷ Per cursori quanto interessanti accenni del *Nuovo contratto sociale per l'educazione* su tematiche più squisitamente politiche, ICFE, *Reimagining*, cit., pp. 34, 40, 66, 138, 141.

⁸ *Ibid.*, p. 9.

⁹ *Ibid.*, pp. 17-45.

¹⁰ *Ibid.*, p. 8.

¹¹ *Ibid.*, pp. 8-9, 67.

¹² *Ibid.*, p. 137.

¹³ *Ibid.*, p. 11.

¹⁴ *Ibid.*, pp. 49-61, 79-83 e *passim*; Id., *Education in a post-COVID world. Nine ideas for public action*, Unesco, Paris, 2020.

al paradigma dello sviluppo umano¹⁵. Quest'ultimo va peraltro ricalibrato, trascendendone i presupposti antropocentrici¹⁶ e individualistici¹⁷, in quanto si è rivelata insufficiente, nel tentativo di adeguare il *capability approach* alla sfida della sostenibilità, la sostanziale adozione da parte di Amartya Sen¹⁸ del principio responsabilità¹⁹ nei confronti delle generazioni future e delle altre specie viventi. Nella prospettiva di re-immaginazione del futuro proposta dal *Nuovo contratto sociale per l'educazione* giocano il ruolo centrale studenti ben più provvisti delle precedenti generazioni di una viva e mobilitante coscienza ecologica²⁰, che tende spontaneamente a tradursi in movimenti a tutela della sostenibilità, dei diritti umani e della cittadinanza globale²¹ e a ricercare adulti competenti che facilitino il compito di trasformare la gerontocrazia²². Gli educatori dell'umanità devono quindi saper incontrare queste istanze e coltivare menti critiche, libere, democratiche, consapevoli della strutturale interconnessione sussistente tra il benessere ambientale, sociale ed economico²³, capaci di agire la perfetta compenetrazione tra le istanze dell'ecologia e dell'equità sociale²⁴, di concepire soluzioni integrali²⁵. In sede educativa, l'agentiva consapevolezza di tale strutturale interconnessione non può che risultare mutila e inefficace se non comprende il dominio squisitamente politico, che per certi versi rappresenta il punto di arrivo dell'intero processo rigenerativo. Un sistema educativo democratico che abdichi dal compito di capacitare i futuri decisori della Polis globale a deliberare come costruire ottimamente un futuro pacifico, equo e sostenibile

¹⁵ A.K. Sen, *Lo sviluppo è libertà* (1999), Mondadori, Milano, 2000; M. Baldacci, *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, FrancoAngeli, Milano, 2014, pp. 46-71.

¹⁶ T. Demals - A. Hyard, *Is Amartya Sen's sustainable freedom a broader vision of sustainability?*, in «Ecological Economics», 102, 2014, pp. 33-38.

¹⁷ S. Colazzo - A. Manfreda, *La comunità come risorsa. Epistemologia, metodologia e fenomenologia dell'intervento di comunità*, Armando, Roma, 2019, pp. 100-104.

¹⁸ A.K. Sen, *L'idea di giustizia* (2009), Mondadori, Milano, 2010.

¹⁹ H. Jonas, *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica* (1979), Einaudi, Torino, 2009.

²⁰ ICFE, *Reimagining*, cit., pp. 33-34, vi, 1.

²¹ *Ibid.*, pp. 40, 74; H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit., pp. 246, 269; N. Chomsky, *The Precipice. Neoliberalism, the pandemic and the urgent need for radical change*, Penguin, London, 2021; E. Fromm, *Avere o essere?*, cit., pp. 105-106.

²² D. Miscioscia, *I valori degli adolescenti. Nuove declinazioni degli ideali e ruolo educativo degli adulti*, FrancoAngeli, Milano, 2021, pp. 19, 21-22, 94-95.

²³ ICFE, *Reimagining*, cit., p. 149.

²⁴ *Ibid.*, p. 67.

²⁵ Papa Francesco, *Laudato si'*, cit., n. 139.

finisce, in ultima analisi, per negare sé stesso. Questa paradossale tendenza dei sistemi educativi, con particolare riferimento a quelli occidentali e segnatamente a quello statunitense, si spiega in primo luogo con i progressivi trionfi del modello dell'addestramento neoliberistico. La scuola del modello dello sviluppo umano, riveduto e corretto come sopra, cooperativa e democratica²⁶, deve dunque lucidamente identificare e combattere il sistematico smantellamento del pensiero critico delle nuove generazioni insito in tale addestramento, avversando la riduzione della formazione e dell'educazione a istruzione o, ancor peggio, ad «addestramento»²⁷ «depositario»²⁸ animato dal motto «misurare, competere e pedalare»²⁹, strumentale alla «“Borsa Internazionale dell'educazione” di cui i test PISA costituiscono l'unica moneta»³⁰. Organica all'addestramento neoliberista, scolastico e universitario, nonché antitetica a una «pedagogia della cooperazione e della solidarietà»³¹, dell'empatia, del dialogo e della cura³², è l'uniformante e competitiva corsa al successo attribuito a chi padroneggia frammenti di apprendimento, oppure pseudo-competenze di cittadinanza e sviluppo sostenibile funzionali al *greenwashing*. Altrettanto organica all'addestramento neoliberista è la subcultura che circola nei media controllati dal capitale e nutre una moderna “cultura liquida”, che sostituisce l'imparare con il dimenticare³³, finendo addirittura per rivendicare l'adesione a una «cultura dell'ignoranza»³⁴, deprivata della propria originaria innocenza³⁵. Malevola nel rifiuto di sapere, sprezzante verso la critica,

²⁶ F. Bearzi, *Per un'idea di scuola post-pandemica: democratica, scientifica e trasformativa*, in «Nuova Secondaria Ricerca», XXXIX, 8, 2022, pp. 61-70.

²⁷ P. Freire, *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa* (1996), Gruppo Abele, Torino, 2014, pp. 17, 95, 116.

²⁸ Id., *Pedagogia degli oppressi* (1968), Gruppo Abele, Torino, 2022, pp. 77 ss.; Id., *Pedagogia dell'autonomia*, cit., pp. 26-27.

²⁹ S. Colazzo, *Misurare, competere e pedalare*, in «Nuova Secondaria», XL, 5, 2023, pp. 6-8.

³⁰ P. Meirieu, *Quale educazione per salvare la democrazia? Dalla libertà di pensare alla costruzione di un mondo comune* (2020), Armando, Roma, 2023, p. 181.

³¹ ICFE, *Reimagining*, cit., p. 54 e *passim*.

³² Ibid., pp. 46-61; Id., *Education in a post-COVID world*, cit.; P. Bonafede, *Connessioni e Relazioni. Filosofia dell'educazione e socialità digitale*, Anicia, Roma, 2021.

³³ Z. Bauman, *Homo consumens. Lo sciame inquieto dei consumatori e la misura degli esclusi* (2007), Il Margine - Erickson, Trento, 2021, p. 59.

³⁴ H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit., p. 221.

³⁵ Ibid., p. 222.

paradigmaticamente incarnata da Trump³⁶, questa negazione della cultura si alimenta della demonizzazione dell'Altro, della superfetazione della violenza in Rete, dell'estetizzazione e della spettacolarizzazione della politica³⁷, della legittimazione della supremazia delle opinioni sui fatti³⁸, della magia del rendere invisibili fondamentali questioni di equità sociale³⁹, di irrazionali e reazionarie fantasie distopiche⁴⁰. Operando in termini pervasivi, in ambito di educazione formale e informale, l'addestramento neoliberistico riesce così ad annichilire la storia, intesa come una narrazione aperta al dialogo critico e continuamente ricostruita in vista del futuro⁴¹; a marginalizzare e a strumentalizzare le scienze sociali⁴²; a parcellizzare ogni discorso intelligente; a negare la costitutiva complessità di ogni cultura degna di questo nome. L'oligopolio del capitale concepisce progetti di dominio ancor più ambiziosi, che puntano a sostituire la relazione educativa con un modello algoritmico⁴³ e a utilizzi totalitari della tecnologia digitale come dispositivo di controllo e sorveglianza⁴⁴, generando disuguaglianze sociali e omologazione culturale⁴⁵. Risulta perciò essenziale che le decisioni chiave a riguardo siano invece guidate dal principio dell'educazione come bene pubblico e comune⁴⁶.

Il compito della Pedagogia Critica diventa sempre più arduo. Il sistema confina nella sfera della vita privata le questioni più profonde, il piacere, il desiderio e la speranza⁴⁷. L'esistenza e le preoccupazioni delle persone si scindono dalla storia e dalle questioni pubbliche; persino le utopie vengono privatizzate⁴⁸. Con la recisione dei legami sociali,

³⁶ Ibid., *passim*; N. Chomsky, *The Precipice*, cit., pp. 2-114, 163-176, 199-205, 223-238, 249-272, 317-334.

³⁷ H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit., pp. 221, 263, 265.

³⁸ Ibid., p. 221.

³⁹ Ibid., p. 222.

⁴⁰ Ibid., p. 227.

⁴¹ Ibid., p. 208 e *passim*.

⁴² Ibid., pp. 62-63.

⁴³ Ibid.; sui limiti dei big data nel sostituire i processi empatici e intuitivi umani, ICFE, *Reimagining*, cit., pp. 128-129.

⁴⁴ H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit.; ICFE, *Reimagining*, cit., pp. 111, 88.

⁴⁵ ICFE, *Reimagining*, cit., pp. 34-38.

⁴⁶ Ibid., pp. 110-112; H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit.

⁴⁷ H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit., p. 153.

⁴⁸ H. Marcuse, *L'uomo a una dimensione. L'ideologia della società industriale avanzata*, Einaudi, Torino, 1999, p. 63.

gli individui, confusi e isolati, affrontano i problemi come meglio possono, come sfuggendo alla persecuzione di un “arto fantasma” a seguito dell’amputazione⁴⁹. La privatizzazione culturale cancella i luoghi del dialogo, del confronto critico e pubblico, della partecipazione alla vita della comunità, della crescita di una cultura politica⁵⁰. Ciò determina la crisi delle possibilità di articolare un’autentica democrazia⁵¹, che si fonda su esperienze di autogoverno di piccole comunità⁵². I *new media* presentano uno straordinario potenziale in termini di fronte di aggregazione e di costruzione di un’alternativa politica, da intrecciare opportunamente con più classiche forme di espressione e di comunicazione, in una prospettiva di bi-alfabetizzazione⁵³. Si tratta dunque di ricucire l’esperienza di dialogo politico intrattenuto nel suddetto ideale spazio ibridato di *collective living* della scuola-comunità con quello di ambienti extrascolastici altrettanto ibridati, capaci di rivalutare la dimensione della piazza, del circolo politico, della discussione quotidiana con l’Altro. Una pedagogia che intenda realmente co-costruire l’Educazione allo Sviluppo Sostenibile e l’Educazione alla Cittadinanza Globale deve connettersi con lo spazio transizionale⁵⁴ degli studenti in cui si costituiscono i gruppi, ci si confronta con quanto attiva il proprio riconoscimento individuale e sociale⁵⁵, acquisisce significato l’ordinaria esperienza vitale⁵⁶, si strutturano questioni percepite come esistenzialmente rilevanti⁵⁷, intrecciate con le proprie narrazioni e storie sociali⁵⁸. Se non si colma lo iato tra l’approccio alla politica stimolato dai *new media* – nelle sue luci e nelle sue ombre – e quello consapevolmente, criticamente e assiologicamente promosso dalla scuola e dall’università, non si potrà mai realizzare un’educazione politica

⁴⁹ H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit., p. 126.

⁵⁰ Ibid., pp. 153, 235.

⁵¹ Ibid., p. 154.

⁵² J. Dewey, *Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell’educazione* (1916), Anicia, Roma, 2018, pp. 479-480; Y. Sharan - S. Sharan, *Gli alunni fanno ricerca* (1992), Erickson, Trento, 1998, pp. 31-39.

⁵³ M. Wolf, *Lettore, vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale* (2018), Vita e Pensiero, Milano, 2022; ICFE, *Reimagining*, cit., p. 38; P. Bonafede, *Connessioni e Relazioni*, cit., pp. 219-232.

⁵⁴ D. Winnicott, *Gioco e realtà* (1971), Armando, Roma, 1974.

⁵⁵ H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit., pp. 235-239.

⁵⁶ J. Dewey, *Democrazia*, cit., p. 105.

⁵⁷ H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit., p. 193.

⁵⁸ Ibid., p. 208.

intessuta nella missione di coltivare competenze trasformative⁵⁹, a partire da quelle trasversali di sostenibilità⁶⁰, coinvolgendo nei processi di apprendimento in termini «olistici» la persona dello studente, grazie a una sollecitazione sinergica e armonica delle dimensioni cognitive, socio-emotive e comportamentali⁶¹. Una missione imprescindibile, da adempiere tanto in profondità da scongiurare il rischio che le competenze maturate attraverso una preziosa ed estremamente impegnativa azione educativa siano strumentalizzate da finalità disfunzionali del sistema⁶². Se non si dialoga a 360 gradi con i luoghi del presente in cui prendono forma i valori e l'identità degli studenti e si costruiscono i significati più autentici⁶³, il passato resterà un'incerta e confusa reliquia e un futuro rigenerato il regno dell'impossibile. Nel flusso incessante dei condizionamenti del capitale, nella «tirannia dell'istante della modernità liquida»⁶⁴, il senso critico maturato attraverso la storia sarà rifiutato⁶⁵, l'immaginazione di futuri diversi dall'attuale sarà preclusa⁶⁶. In una congiuntura antropocena in cui la capacità disimmaginatoria del capitalismo neoliberistico tende a configurare quest'ultimo come un sistema totalitario⁶⁷, va riconosciuto come ancor più vero che la pratica educativa è necessariamente politica, perché si anima di una visione del futuro del mondo – costruito nella Polis globale, nazionale, locale – che si rapporta al luogo intimo e creativo in cui ripensiamo noi stessi e i nostri rapporti con l'ecosistema naturale e sociale. Un luogo critico, come già ricordato abitato soprattutto dai giovani⁶⁸, che qualsiasi età non deve smarrire⁶⁹. Contrastando l'iperspecializzazione della conoscenza, che distrugge i presupposti della cittadinanza

⁵⁹ ICFE, *Reimagining*, cit., pp. 55-56, 61, 68, 131, 147.

⁶⁰ Unesco, *Education 2030. Educazione agli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile*, Unesco, Paris, 2017, pp. 7-8, 10, 54-57.

⁶¹ *Ibid.*, p. 11.

⁶² F. Bearzi, *Saperi e competenze in una modalità ecosistemica di funzionamento*, in «Mizar», 17-2, 2022, pp. 142-154.

⁶³ H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit., p. 106.

⁶⁴ Z. Bauman, *Homo consumens*, cit., p. 44.

⁶⁵ H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit., p. 73; H. Marcuse, *L'uomo a una dimensione*, cit., p. 109.

⁶⁶ H. Marcuse, *L'uomo a una dimensione*, cit.

⁶⁷ H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit.; H. Marcuse, *L'uomo a una dimensione*, cit.

⁶⁸ H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit., p. 149.

⁶⁹ J. Mezirow, *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, Cortina, Milano, 2016.

democratica e mina il senso di interdipendenza⁷⁰, va promossa una «pedagogia sconcertante»⁷¹, problematizzante e trasformativa, che mentre potenzia la capacità di resistenza al conformismo consente l'emersione dell'agentiva capacità di rileggere la realtà e noi stessi⁷². Una critica rigenerativa e ricostruttiva dello *status quo* è il presupposto della trasformazione. Il fondamento dell'educazione civica è un pensiero critico che, nella prospettiva di una concezione positiva di libertà e nell'inscindibile nesso teoria-prassi, si traduce in partecipazione democratica e in *agency* politica⁷³, in un'esperienza che di continuo si ricostruisce creativamente insieme⁷⁴.

Le ragioni della defenestrazione dell'educazione politica dalle aule

È dunque essenziale recuperare la consapevolezza che la pedagogia è intrinsecamente politica e che l'insegnamento non è mai un atto neutrale⁷⁵; essi comportano, al contrario, la testimonianza e la crescita di un *ethos* di responsabilità sociale⁷⁶. Dovrebbe risultare di palmare evidenza a qualsiasi educatore che un progetto di vita, per dirsi significativo, implica, strutturalmente e criticamente, la questione della costruzione trasformativa di una Polis globale equa, libera e democratica⁷⁷. Ma purtroppo, per le suddette ragioni, non lo è affatto, come ancora paradigmaticamente illustra il trend statunitense. Si commenta da sé, confluendo «nell'armonia prestabilita tra la cultura accademica e i fini della nazione»⁷⁸, il caso di una docente universitaria che, riguardo alle responsabilità del proprio governo sulla guerra in corso, si appella al “diritto di non essere informata”⁷⁹.

⁷⁰ J. Dewey, *Democrazia*, cit.; Id., *Esperienza e natura* (1929²), Mursia, Milano 2018, pp. 216-217, 292, 308; H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit., p. 191.

⁷¹ H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit., p. 121.

⁷² Ibid., p. 73.

⁷³ Ibid., pp. 159, 189-190, 192.

⁷⁴ J. Dewey, *Creative democracy: The task before us* (1939), in Id., *The Later Works 1925-1953*, vol. 14: 1939-41, ed. by J.A. Boydston, Southern Illinois University, Carbondale and Edwardsville (IL), 1988, pp. 224-230; Id., *Democrazia*, cit.

⁷⁵ P. Freire, *Pedagogia dell'autonomia*, cit., pp. 82-86, 91-92; H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit., p. 29.

⁷⁶ M. Tarozzi, *Introduzione*, in P. Freire, *Pedagogia dell'autonomia*, cit., pp. 7-13: 11.

⁷⁷ H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit., pp. 29, 107, 205.

⁷⁸ H. Marcuse, *L'uomo a una dimensione*, cit., p. 33.

⁷⁹ D. Macedo, *Introduzione all'edizione per il 50° anniversario*, in P. Freire, *Pedagogia degli oppressi*, cit., pp. 7-38: 34.

Quali fattori, nel nostro Paese, si nascondono dietro il famoso e mai così attuale adagio “a scuola non si fa politica”, cui ormai consegue “neppure all’università”? Ci si concentrerà in questa sede sulla prima istituzione, benché per lo più le considerazioni avanzate naturalmente si estendano alla seconda. Il più importante motivo della defenestrazione della politica dalle aule si può attribuire agli effetti del lento e progressivo insinuarsi del neoliberismo nella quotidiana modalità di funzionamento di ogni membro della società e della stessa comunità educante. A prescindere da una strutturata valutazione del concreto impatto di provvedimenti indubbiamente catalizzanti, come la L. 107/2015⁸⁰, si può parlare di un quasi inesorabile scivolamento del senso della scuola e dei suoi principi organizzativi da un paradigma cooperativo e democratico a un paradigma aziendale. Ne risulta una scuola sempre più assuefatta a subire decisioni prese dall’alto, nel caso ministeriali e dirigenziali, sempre più incapace di concepire la democrazia come esperienza di autogoverno. Vanno però anche colti congiunturali aspetti positivi, benché piuttosto paradossali, riscontrabili soprattutto nel settore meno avanzato del sistema educativo italiano, la scuola secondaria. In essa sussiste, anzi cresce, un nucleo vitale e prezioso, cooperativo e democratico, rappresentato dalla relazione empatica tra gli educatori e gli studenti, che la pandemia ha catalizzato in termini di pedagogia della solidarietà e della cura⁸¹. Sussiste, inoltre, la capacità degli educatori più sensibili e riflessivi nel tessere reti cooperative e democratiche⁸². Latita e decresce, invece, con drammatici esiti, la fiducia nella scuola dell’autonomia come organico laboratorio di coltura della re-immaginazione del sistema.

La generale disillusione verso la politica si ripercuote e si diffonde nello stesso ambiente che dovrebbe porre le basi per ripensarla. E anche questo produce effetti paradossali. Una scuola sempre più rispettosa e attenta agli unici e irripetibili modi di essere di ciascuno studente, empatica e capace di cura, non è però convinta, e in fondo neppure credibile,

⁸⁰ F. Bearzi, *Cooperazione e democrazia nella scuola post Legge 107/2015*, in «International Journal of Psychoanalysis and Education», 9-2, 2017, pp. 59-77.

⁸¹ ICFE, *Education in a post-COVID world*, cit.; Id., *Reimagining*, cit.

⁸² F. Bearzi - S. Colazzo, *New WebQuest. Apprendimento cooperativo, comunità creative di ricerca e complex learning nella scuola di oggi. Seconda edizione aggiornata. Con nuove appendici su neuroscienze e apprendimento cooperativo e sulla didattica trasformativa post-pandemica*, FrancoAngeli, Milano, 2022.

nel confrontarsi con i contesti politici. Ne consegue che la stessa promozione dell'educazione allo Sviluppo Sostenibile e dell'educazione alla Cittadinanza Globale resta come sospesa a mezz'aria, non radicata e non finalizzata, perché non si traduce in prospettive agentive nel fondamentale agone decisorio. Di conseguenza, insieme alla *speranza* di rigenerazione del sistema economico e dello stesso sistema politico, viene meno la stessa capacità di avvertire l'esigenza della *critica*. L'assenza di un'educazione squisitamente politica tende perciò a configurarsi come "il buco nero dell'azione trasformativa degli insegnanti", con esiziali conseguenze sulla *agency* degli studenti. La marginalizzazione della pedagogia critica tende a ridurre gli insegnanti a impiegati della divulgazione del breviario destrutturato dell'*Agenda 2030*, mortificata in un'arida congerie di specifici e specialistici obiettivi, a dispetto dell'interconnessione programmaticamente auspicata dall'Autore⁸³; oppure di frammentarie e composite programmazioni di educazione civica, che spesso non trascendono le esigenze contabili, riducendo l'aspirazione alla democrazia al piano della *learnification*⁸⁴. La scuola e l'università sommergono di burocrazia gli educatori⁸⁵, incapaci a rivestire il ruolo di promotori di pensiero critico dall'accelerazione e dalla frantumazione del tempo imposto da una logica aziendale e competitiva⁸⁶, irretiti in questioni metodologiche spesso prive di reale spessore ed eludenti qualsiasi prospettiva di critica radicale⁸⁷. Si potrebbe parlare di una sorta di ipnotico e disimmaginate "analfabetismo di ritorno" indotto dallo stesso neoliberismo, che favorisce la rimozione della possibilità di concepire alternative nella struttura socio-economico-politica egemonica, svuotando la teoria e la prassi della maggior parte degli insegnanti, proprio mentre mina *status*, prestigio sociale e potenziale educativo di questi ultimi. Parallelamente a questo processo di rimozione collettiva, il neoliberismo si pasce di una più cosciente e convinta adesione di non pochi docenti a

⁸³ Unesco, *Education 2030*, cit.

⁸⁴ G.J.J. Biesta, *Riscoprire l'insegnamento* (2017), Cortina, Milano, 2022, pp. 40-45; Id., *The Ignorant Citizen: Mouffe, Rancière, and the subject of democratic education*, in «*Studies in Philosophy and Education*», 30-2, 2011, pp. 141-153.

⁸⁵ H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit., p. 70.

⁸⁶ *Ibid.*, p. 160.

⁸⁷ *Ibid.*, pp. 172-173.

paradigmi del capitale umano della scuola e dell'università⁸⁸, in cui ingenuamente si ambisce all'esercizio di marginali protagonismi e carrierismi. Gioca un ruolo decisamente significativo un altro fattore, soltanto relativamente indipendente dal precedente. Lo si potrebbe definire come una diffusissima forma di pudore e di autocensura, per lo più trincerata dietro un'asettica rigidità intellettuale, a volte genuina, a volte manieristica, che impedisce agli insegnanti persino di sfiorare questioni di carattere politico e di conseguenza molti dei principali problemi sociali. Si tende cioè, sostanzialmente, a rifiutare qualsiasi partigiana forma di indottrinamento, ormai quasi reliquiaria, praticata da sparuti quanto disamoranti insegnanti. Se in un tale pudore autocensorio non mancano peraltro tratti nobili e degni di rispetto, anch'esso tende a ben vedere a ricadere nella categoria dell'ingenuità. Non bisogna infatti confondere l'imprescindibile «pedagogia politica» con una deleteria «pedagogia politicizzante»⁸⁹. Mentre la prima coincide con l'*habitus* della Pedagogia Critica, la seconda, invece del dialogo critico, stimolato da una guida autorevole ma non arrogante, promuove il terrorismo pedagogico e il silenzio in nome dell'ortodossia; invece di coinvolgere gli studenti nelle questioni sociali e politiche, le allontana dalla sfera della propria identità e dei propri valori; invece di affrontare criticamente la complessità, semplifica e riduce; invece di alimentare la dote di studente curioso, che resta distintiva anche di un autentico didatta, evoca un baratro tra chi presume di sapere e chi non sa; invece di stimolare l'*agency*, rende passivi⁹⁰. Se è vero che nessun intervento educativo dovrebbe scadere nella propaganda, è parimenti evidente che nessuna pedagogia emancipativa può evitare il dominio politico; al contrario, deve resistere ai continui tentativi di depoliticizzazione dell'educazione⁹¹. La capacità di coltivare un'educazione politica qualifica un insegnante degno della propria funzione di intellettuale, che resiste alla riduzione ad automa aziendale e al rango di dequalificato e sottopagato⁹² tecnico dell'addestramento

⁸⁸ D. Macedo, *Introduzione*, cit.

⁸⁹ H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit., p. 252.

⁹⁰ *Ibid.*, pp. 117-118, 217, 252-254.

⁹¹ *Ibid.*, pp. 196, 239.

⁹² ICFE, *Reimagining*, cit., pp. 87-88, 150-151.

neoliberista⁹³. L'insegnante che si fregia del ruolo di alfiere della promessa di crescita economica e della formazione professionale non costituisce invece che un mero ingranaggio della riproduzione politica e culturale⁹⁴. Oltre alla consapevolezza della perturbazione esercitata da questi fattori sul proprio operato quotidiano, ogni docente dovrebbe ricordare che per edificare un mondo realmente pacifico, equo e sostenibile nel contesto scolastico e universitario è indispensabile una positiva "speranza militante", che criticamente, creativamente e trasformativamente riconosca l'effettualità del mondo, orientandola costantemente verso la possibilità di un futuro diverso e alternativo⁹⁵. La re-immaginazione del futuro conserva comunque una strutturale componente critica e negativa, che provoca a indagare i modi in cui vengono prodotti conoscenza, potere, desiderio ed esperienza, a mettere in discussione i significati prestabiliti, a incidere sui molteplici sé possibili e sul proprio rapporto con la società, nella prospettiva della formazione di valori condivisi che puntano a una società libera, giusta e democratica⁹⁶.

Spunti di riflessione offerti dalla ricerca empirica operante in "zone franche"⁹⁷

Si tenterà, infine, di valorizzare spunti di riflessione stimolati da un articolato percorso di ricerca-azione – paradigma di ricerca particolarmente adatto a finalità interpretative e trasformative, in un clima fortemente partecipativo, democratico ed emancipativo⁹⁸ – realizzato tra settembre 2022 e luglio 2023, nel contesto delle attività di un gruppo di ricerca operante in Espéro - Università del Salento. Semplificando molto quanto sarà oggetto di un dettagliato studio presentato in altra sede, il percorso in questione è nato dalla serendipità e dalla disponibilità ad ascoltare il mondo degli adolescenti e a re-immaginare il futuro insieme a loro⁹⁹, nello spirito della Pedagogia Critica,

⁹³ H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit., pp. 114-115, 162-163.

⁹⁴ *Ibid.*, pp. 27-28.

⁹⁵ *Ibid.*, pp. 240, 253, 174.

⁹⁶ *Ibid.*, p. 26. P. Freire, *Pedagogia degli oppressi*, cit.; Id., *Pedagogia dell'autonomia*, cit.

⁹⁷ R. Maragliano, *Zona franca: per una scuola inclusiva del digitale*, Armando, Roma, 2019.

⁹⁸ M.-C. Michelini, *La ricerca-azione*, in M. Baldacci - F. Frabboni, a cura di, *Manuale di metodologia della ricerca educativa*, UTET, Torino, 2013, pp. 131-158.

⁹⁹ F. Bearzi - E. Orezzi - S. Colazzo, a cura di, *Ri-Generazione Z*, cit.

eminente contestuale e rispondente a problemi emergenti¹⁰⁰. Incentrato sull’impiego di focus group (in alcuni casi, seriali) tendenzialmente strutturati come interviste approfondite di gruppo¹⁰¹, di interviste approfondite individuali e di ricorsive interviste brevi in itinere, nonché sul confronto con dati statistici e sul coinvolgimento di essenziali “amici critici” al fine di colmare i gap intergenerazionali, il percorso ha seguito un procedimento che presenta analogie con i *mix methods* a disegno emergente¹⁰². Nelle indagini statistiche sulle intenzioni di voto della Generazione Z effettuate a fine agosto 2022 dai principali istituti di ricerca attivi nel settore¹⁰³ si prefigurava una svolta epocale, confermata e ricalibrata dalle stime post-elettorali dei medesimi e di altri istituti¹⁰⁴. Limitandosi a sottolineare alcuni dati particolarmente significativi, il riferimento alla fascia di età 18-24/26 anni si rivela ancor più impressionante se coniugato con la condizione di studente: la coalizione di centrodestra vincente alle elezioni politiche del 25 settembre 2022 non raggiunge la metà dei consensi ottenuti in tutte le classi di età; il risultato della coalizione di centrosinistra – AVS, +Europa e PD – è superiore di quasi due volte e mezza a quello del centrodestra, addirittura quasi tre volte e mezza se vi si aggiunge il M5S¹⁰⁵. Le urne visitate dagli studenti della Generazione Z premiano rappresentanze politiche progressiste decisamente più liberaldemocratiche che socialdemocratiche, nonostante la buona affermazione di AVS (9,4%)¹⁰⁶.

¹⁰⁰ H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit., pp. 111, 119.

¹⁰¹ F. Bearzi, *Difficoltà adolescenziali nelle diverse fasi pandemiche a confronto: un focus group*, in S. Ardis - G. Gemignani, a cura di, *Covid punto accapo. Volume II*, Atti del primo meeting nazionale Gruppo Italiano Felicità e Salute positiva, Aonia, Raleigh (NC), 2022, pp. 137-158; R.K. Merton, *The Focussed Interview and Focus Groups: Continuities and Discontinuities*, in «The Public Opinion Quarterly», 51-4, 1987, pp. 550-566; I. Acocella, *Il focus group: teoria e tecnica*, FrancoAngeli, Milano, 2008.

¹⁰² R. Trinchero - D. Robasto, *I mixed methods nella ricerca educativa*, Mondadori, Milano, 2019, pp. 16, 127-132; J. Cyr, *Focus Group for the Social Science Researcher*, Cambridge University Press, Cambridge, 2019, pp. 27-32.

¹⁰³ Basti qui SWG Italian Tech, *Osservatorio Hi-Tech. Speciale giovani al voto*, Report di ricerca, Job 38085, 29.08.22, https://static.gedidigital.it/repubblica/pdf/2022/tech/speciale_giovani_voto_v2.pdf, ultima consultazione 02.11.23.

¹⁰⁴ Basti qui IPSOS Game changers, *Elezioni politiche 2022, Analisi del voto*, di A. Scavo e B. Fishman, 12.10.22, https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2022-10/Elezioni%20politiche%202022_le%20analisi%20Ipsos%20post%20voto.pdf, ultima consultazione 02.11.23.

¹⁰⁵ Ibid., pp. 24-25.

¹⁰⁶ Ibid., pp. 3, 25. AVS suscita nella Gen Z un forte sentimento di affinità, tradotto però più parzialmente in concreta intenzione di voto: SWG Italian Tech, *Osservatorio Hi-Tech*, cit., pp. 7, 10.

L'astensionismo risulta sostanzialmente in linea con le altre fasce d'età¹⁰⁷. Chiedere lumi agli esponenti della Generazione Z circa le ragioni di questa sorprendente discrasia si configurava dunque come una prospettiva di rilevante interesse pedagogico. A tal fine, si sono ascoltati, nei focus group iniziali, realizzati una settimana prima delle elezioni da tre insegnanti, 66 studenti frequentanti il biennio terminale di istituti di istruzione superiore del Lazio centrale e meridionale e appartenenti a sei gruppi classe, cinque del liceo e uno degli istituti tecnici. Tra gli "amici critici" del percorso di ricerca-azione, un contributo particolarmente prezioso è stato offerto da dieci studenti universitari di età 20-23 anni, residenti nella medesima area geografica, coinvolti in interviste approfondite individuali pre-elettorali. A dieci mesi di distanza, quattro di essi, come anche tre liceali afferenti a un focus group seriale, hanno partecipato a un'intervista individuale approfondita finale. La ristrettezza del campione, specie geografica, impone di accogliere con cautela i risultati, che d'altra parte presentano un elevato grado di coerenza con le suddette indagini statistiche nazionali. Ci si limiterà in questa sede a considerare le emergenze nei gruppi liceali. Basti inoltre accennare che nell'allotria semiosfera dell'unico gruppo classe degli istituti tecnici coinvolto, un ITIS, prevale la disimpegnata disillusione nei confronti dei politici, non si manifesta interesse per la questione dei diritti civili, mentre si apprezza una maggior consapevolezza della rilevanza delle questioni socioeconomiche per la propria esistenza. Nei gruppi liceali si delinea nitidamente un'identità politica auto-definita «progressista»¹⁰⁸, di «sinistra» e non di «destra»¹⁰⁹. La sinistra «è inclusiva»¹¹⁰, «non fa distinzioni», «è di tutti», «promuove»; la destra «divide», «condanna», è «esclusivista». L'identificazione progressista è motivata principalmente con la sensibilità per i diritti civili (in particolare relativi alla comunità LGBTQ+ e alla parità di genere) e per la sostenibilità, in termini sostanzialmente coerenti con le precedenti indagini

¹⁰⁷ IPSOS, *Elezioni politiche 25 settembre 2022: il confronto tra Generazione Z e Millennials*, 19.10.22, di A. Scavo, <https://www.ipsos.com/it-it/millennials-generazione-z-rapporto-giovani-politica-italia>, ultima consultazione 02.11.23.

¹⁰⁸ SWG Italian Tech, *Osservatorio Hi-Tech*, cit., p. 6.

¹⁰⁹ Sulla rinnovata attualità per la Gen Z delle due categorie che segnano una netta contrapposizione, *ibid.*, p. 7.

¹¹⁰ *Ibid.*, p. 8.

statistiche nazionali¹¹¹, ma che palesano alcuni slittamenti dei nuclei ideologici di riferimento e dei sensi di appartenenza, attribuibili all’ultimo mese di campagna elettorale. Dai focus group (specie seriali) e dalle interviste si comprende che in quel periodo l’affinamento dell’identità politica collettiva è stato influenzato, più che dal confronto intrattenuto in presenza con familiari e amici intimi (in spazi, comunque, non pubblici), dalle dinamiche sperimentate insieme ai coetanei sui social media. Soprattutto sul nuovo agone di TikTok, assaltato da politici italiani bramosi di neo-intermediazioni e re-intermediazioni¹¹² nel sistema mediale ibrido¹¹³, estemporaneamente a caccia di voti tra i giovanissimi, per lo più con goffe performance e deludenti risultati, almeno a detta di tanti studenti. Il volume preponderante dei contenuti politici ospitati da TikTok non proveniva però dagli account ufficiali di partito, bensì dagli stessi membri della Generazione Z che si rivolgevano ai propri coetanei, oppure da più impegnati *content creator*, alcuni dei quali sperimentavano nuove forme di comunicazione politica e fecondi ed efficaci approcci ludico-didattici, offrendo tra l’altro interessanti chiavi per facilitare il riconoscimento della propria identità politica¹¹⁴. Alieno dall’esperienza della quasi totalità degli insegnanti, TikTok ha rappresentato, insieme a Instagram, ormai centro nevralgico della campagna elettorale online, un importante generatore di differenze rispetto ai Millennials e addirittura ai membri della Generazione Z da poco entrati all’università. Ha quindi rivestito un ruolo non troppo dissimile da quello evidenziatosi in occasione dell’invasione dell’Ucraina¹¹⁵, come esplicitamente rivendicato nei focus group da molti liceali, che sottolineano però – analogamente a quanto riscontrato in precedenza¹¹⁶ – la contemporanea esperienza di tutti i media frequentati dagli adulti e la frequentazione di variegate fonti informative, anche di alto profilo e internazionali. Il

¹¹¹ Ibid., pp. 20-21.

¹¹² M. Barberis - G. Giacomini, *La neo-intermediazione populista. Popolo, istituzioni, media*, «Teoria politica», 10, 2020, pp. 317-340; G. Giacomini, *Potere Digitale, come internet sta cambiando la sfera pubblica e la democrazia*, Meltemi, Milano, 2018.

¹¹³ A. Chadwick, *The hybrid media system. Politics and power*, Oxford University Press, New York, 2013.

¹¹⁴ A. Amendola - M. Masullo, *Elezioni e social network: gli effetti della politica (ultra) pop sulla generazione Z*, in «Rivista di Digital Politics», 1, 2023, pp. 137-156: 142-144.

¹¹⁵ F. Bearzi - A. Tarantino, *L’irruzione della guerra nella semiosfera degli adolescenti italiani: un focus group*, in «Education Sciences & Society», 13-1, 2022, pp. 114-127.

¹¹⁶ Ibid.

livello conoscitivo di questi adolescenti dei valori e dei programmi delle varie forze politiche appare quantomeno pari a quello delle altre fasce di età; nel caso degli studenti universitari, è invece decisamente superiore.

TikTok, in particolare, sperimentato in sinergia con gli altri media, sembra aver consentito ai neo-elettori liceali di cogliere intuitivamente aspetti pregnanti della complessità politica senza eccessivi riduzionismi, squarciando veli e filtri del politichese e del *mainstream*. L'immagine di madre rassicurante su cui si è basata la campagna elettorale di Giorgia Meloni, in una "strategia di normalizzazione" di indubbio successo¹¹⁷, non ha affatto convinto il prevalente progressismo dei liceali. Come sottolinea una ragazza nei focus group: «se vedo Giorgia Meloni in un contraddittorio con un'immigrata, io *capisco* chi è Giorgia Meloni». Si può affermare che TikTok, più che *usato*, *esperito* dagli adolescenti, abbia rappresentato una zona franca del sistema multi-agente dell'infosfera¹¹⁸ in cui vigeva come regola principale il "tana libera tutti". L'intelligenza connettiva della Generazione Z ne ha saputo approfittare.

Non tutto, però, è andato così bene. Le dinamiche dell'algorithm non potevano non alimentare uno spontaneo "conformismo progressista", che pur affondava in valori autenticamente sentiti e maturati nel proprio arco evolutivo. Nel dibattito pre-elettorale su questo social, in linea con il complesso della propaganda mediatica, si sono privilegiati alcuni temi (in particolare, i diritti della comunità LGBTQ+) a discapito di altri (ad esempio, l'equità sociale, ma in subordine anche le questioni percepite come più rilevanti dagli adolescenti, come la sostenibilità¹¹⁹). Anche in virtù di questi processi tendenzialmente spontanei attivatisi su TikTok, la campagna elettorale del PD, incentrata quasi monotematicamente sui diritti civili e sull'agitazione dello spettro del fascismo¹²⁰,

¹¹⁷ D. Giordano - M.C. Antonucci, *La strategia della normalizzazione: la campagna elettorale social di Giorgia Meloni alle elezioni politiche del 2022*, in «Rivista di Digital Politics», 1, 2023, pp. 73-95.

¹¹⁸ L. Floridi, *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta cambiando il mondo* (2014), Cortina, Milano, 2017, pp. 193-235.

¹¹⁹ SWG Italian Tech, *Osservatorio Hi-Tech*, cit., pp. 6, 9; IPSOS, *Elezioni politiche 25 settembre 2022*, cit.

¹²⁰ A. Bertero - G. Scaduto, *A midsummer night's dream: political communication during the Italian 2022 electoral campaign*, «Quaderni dell'Osservatorio elettorale – Italian Journal of Electoral Studies», 86-1, 2023, pp. 13-28: 17-20.

fallimentare in tutte le classi di età, ha almeno funzionato su un versante: conseguire un consenso accettabile presso la Generazione Z. I diciottenni coinvolti nelle interviste individuali approfondite effettuate nel luglio 2023 finiscono per riconoscere, grazie alla distanza critica, questi effetti “distorsivi” e “catalizzanti” della propaganda generalista e del medium in questione, che appaiono invece decisamente meno rilevanti nella scelta di voto degli studenti universitari. La maturazione di tale coscienza viene interpretata dagli intervistati come un ulteriore contributo del percorso di ricerca-azione alla trasformativa crescita della capacità di informarsi criticamente nella costruzione della propria identità politica.

A fronte di radicati valori liberali e democratici, con ogni probabilità sviluppati sin dall’infanzia anche grazie al concorso di tanti insegnanti, nella scelta politica dei liceali diciottenni non sembra agire la consapevolezza dell’*inscindibile legame tra la libertà, la democrazia e il socialismo* (inteso come orizzonte ideologico umanistico, intrinsecamente liberale e democratico¹²¹; non emergono peraltro dai focus group neppure idee di destra sociale). Eppure, senza equità sociale, la libertà e la democrazia restano puramente formali, come riconosciuto dai Principi fondamentali della Costituzione italiana. Gli esponenti della Generazione Z frequentanti i licei, ben più attratti dalla dimensione politica rispetto ai colleghi degli istituti tecnici (e ancor più degli istituti professionali¹²²), nonché sensibilissimi alla questione dei diritti civili e simpatizzanti con la concezione di una società più inclusiva e capace di garantire a tutti pari opportunità, non sembrano dunque aver veramente metabolizzato *la valenza strutturale dell’equità sociale*, specie in una prospettiva di *agency* politica. A riguardo, appaiono illuminanti alcune affermazioni emergenti dalle interviste individuali approfondite finali. Una diciottenne: «ma non lo sa quasi nessuno dei nostri coetanei cos’è l’equità sociale, non lo sapremmo neppure noi se non ce lo avesse detto lei». Uno studente universitario ventitreenne: «ho conosciuto, nella

¹²¹ E. Fromm, *Avere o essere?*, cit.

¹²² Sulla collocazione del disinteresse giovanile verso la politica, SWG Italian Tech, *Osservatorio Hi-Tech*, cit., pp. 3-5; sull’atteggiamento più fiducioso della Gen Z verso la politica rispetto ai Millennials, IPSOS, *Elezioni politiche 25 settembre 2022*, cit.; sull’apprensione per il futuro che caratterizza l’elettorato giovanile progressista, SWG Italian Tech, *Osservatorio Hi-Tech*, cit., pp. 7, 18-19.

mia vita, soltanto tre insegnanti in grado di confrontarsi con i ragazzi sull'equità sociale, tra cui lei». In virtù della deriva neoliberistica dell'intera società e dei sistemi educativi, l'equità sociale, nella semiosfera adolescenziale, rappresenta dunque un concetto troppo alieno per il dialogo e il riconoscimento, una lingua sconosciuta¹²³.

Va inoltre sottolineata, nel contesto della prima partecipazione dei diciottenni della Generazione Z alle elezioni politiche, la fragilità di un senso della cittadinanza veramente globale. Benché questi adolescenti siano decisamente più aperti in tal senso rispetto alle fasce d'età superiori, non si riscontra una profonda consapevolezza dell'interdipendenza tra la politica nazionale e quella internazionale, intessuta nell'esperienza quotidiana. Ciò vale per le stesse guerre, peraltro strettamente legate ai deficit di equità sociale, all'egemonia del neoliberismo e all'assenza di autentica democrazia, anche nei paesi in cui vige questo ordinamento¹²⁴. La *human right education* è intimamente connessa alla *peace education*¹²⁵; se non lo si apprezza davvero, non si è cittadini globali¹²⁶. Al momento del voto, l'immedesimazione di questi adolescenti con la sacrosanta difesa dei diritti di amici e conoscenti appartenenti alla Comunità LGBTQ+ è risultata decisamente più importante di conflitti che, pur intensamente compartecipati, come il momento dell'invasione dell'Ucraina attraverso TikTok, restano ancora troppo lontani dalle priorità esistenziali, da quanto si vive e si condivide con i pari ogni giorno. A dispetto dell'attitudine a costruire nuove soluzioni, capaci di trascendere e trasformare creativamente incomprensioni e dissidi¹²⁷, propria della flessibile Generazione Z.

Si è visto come la convergenza tra le *vision* dell'Unesco e della Pedagogia Critica apra l'opportunità di valorizzare gli importanti spunti offerti dalla seconda nella prospettiva della re-immaginazione del futuro. L'ineludibilità della dimensione politica, nel contesto di una pedagogia non politicizzante, deve essere opportunamente metabolizzata da

¹²³ J.M. Lotman (1985), *La semiosfera. L'asimmetria e il dialogo nelle strutture pensanti*, La nave di Teseo, Milano, 2022.

¹²⁴ N. Chomsky, *The Precipice*, cit.

¹²⁵ ICFE, *Reimagining*, cit., p. 74.

¹²⁶ Unesco, *Educazione alla Cittadinanza Globale. Temi e obiettivi di apprendimento*, Unesco - Centro per la Cooperazione Internazionale, Paris-Trento, 2018.

¹²⁷ J. Galtung, *Affrontare il conflitto. Trascendere e trasformare*, Plus, Pisa, 2008.

insegnanti capaci di costruire, insieme ai propri studenti, in un patto intergenerazionale, la trasformazione di un sistema economico-sociale-politico fonte delle principali criticità antropocentriche. L’impagabile attitudine di coltivare il confronto con gli adolescenti, dimostrata ogni giorno da tanti insegnanti, specie durante la fase più critica della pandemia, non può ostracizzare le questioni squisitamente politiche e non può ignorare le potenzialità dei relativi significati che si agitano nella plenitudine digitale¹²⁸, che vanno incontrati nella comunità scolastica, ibridamente incentrata sulle relazioni in presenza. Si tratta di questioni indissolubilmente intrecciate con quelle sociali e ambientali, con particolare riferimento al nodo dell’equità sociale, la cui inagentività costituisce una delle principali sfide che la promozione della co-costruzione di un futuro pacifico, equo e sostenibile deve affrontare nei sistemi educativi.

A fronte della progressiva colonizzazione neoliberistica della scuola e dell’università, dello smarrimento del senso della valenza sociale e politica dell’educazione maturato nelle esperienze degli anni Sessanta e Settanta¹²⁹, dell’arduo compito di operare una vera e propria “ri-alfabetizzazione sociale” capace di rigenerare una “cultura popolare” trascendente la «desublimazione controllata del sistema»¹³⁰, procedere su un siffatto terreno, insidioso e tanto smarrito da sembrare quasi inesplorato, richiede agli insegnanti opportuna cautela. Ci si trova nelle zone franche dell’apprendimento trasgressivo¹³¹, ma non si tratta di territori *off limits*, riservati a una cerchia di eletti, oppure di fanatici. Non è neppure indispensabile che l’educatore offra una testimonianza di vita comparabile con quella di Paulo Freire¹³². Per arginare l’irresistibile avanzata del male liquido¹³³ basta, in

¹²⁸ J.D. Bolter, *Plenitudine digitale. Il declino della cultura d’élite e lo scenario contemporaneo dei media* (2019), Minimum fax, Roma, 2020.

¹²⁹ P. Reggio, *Reinventare Freire. Lavorare nel sociale con i temi generatori*, FrancoAngeli, Milano, 2006, p. 8.

¹³⁰ H. Marcuse, *L’uomo a una dimensione*, cit., p. 90.

¹³¹ H. Lotz-Sisitka - A.E. Wals - D. Kronlid - D. McGarry, *Transformative, transgressive social learning: rethinking higher education pedagogy in times of systemic global dysfunction*, in «Current Opinion in Environmental Sustainability», 16, 2015, pp. 73-80; F. Bearzi - S. Colazzo, <https://www.newwebquest.it/ess-ecg-e-apprendimento-trasgressivo-nei-licei-anarchia-responsabile>.

¹³² D. Macedo, *Introduzione*, cit.

¹³³ Z. Bauman - L. Donskis, *Male liquido: vivere in un mondo senza alternative* (2016), Laterza, Roma-Bari, 2022.

fondo, un po' di coraggio¹³⁴. Ricompensato dal calore con cui gli studenti, come quelli coinvolti nel percorso in questione, saluteranno le inaspettate tematiche proposte alla loro attenzione: «Finalmente! Perché di queste cose non si parla mai a scuola (e all'università)?».

¹³⁴ H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit., p. 282.

