

Donatello Santarone

Università degli Studi «Roma Tre»

dsantarone@uniroma3.it

Martha C. Nussbaum (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Introduzione di Tullio De Mauro, Traduzione di Rinaldo Falcioni. Bologna: Il Mulino, 160 pp. (ed. orig., *Not for profit. Why democracy needs humanities*. Princeton: Princeton University Press, 2010).

Il libro di Martha Nussbaum, filosofa dell'Università di Chicago, è una risentita e argomentata requisitoria contro gli effetti distruttivi che il turbo capitalismo dei nostri giorni sta determinando nei sistemi educativi in tante parti del mondo. In particolare l'autrice prende le mosse dalla comparazione dei sistemi di istruzione in India e negli Stati Uniti per allargare lo sguardo sulle tendenze di fondo che vedono una sempre maggiore perdita di peso della cultura umanistica nei curricula scolastici e universitari a vantaggio di una formazione tecnico-scientifica finalizzata al conseguimento di risultati di breve periodo misurabili solo in termini di profitto economico. La crisi degli studi umanistici (filosofia, storia, letteratura, arte, musica ...) si riflette sulla crisi della democrazia, cioè sulla mancata diffusione di massa di un corredo concettuale capace di garantire l'esercizio critico e attivo della partecipazione, dell'impegno politico, in una parola della cittadinanza.

Credo che vada subito precisato, a scanso di equivoci che potrebbero richiamare polemiche che appartengono al passato, che non si tratta di contrapporre ad una intrinseca creatività dell'umanista un meccanico e acritico nozionismo dello scienziato. Nulla è più distante dal metodo scientifico del dogmatismo e dell'assenza di pensiero critico. Tutta la storia del pensiero scientifico moderno, da Galileo a Bacone, da Keplero a Newton fino a Einstein e oltre, è la dimostrazione vivente di un interrogarsi continuo sul mondo, sull'uomo, sulla natura, sulla società. Quel che qui è in discussione, anche se forse non emerge con la dovuta chiarezza dal testo della Nussbaum, è l'idea di una scienza ridotta a tecnica strumentale, priva di quei fondamenti umanistici che ne hanno sempre caratterizzato la storia, di una scienza finalizzata principalmente a conseguire profitti, asservita a logiche estranee al conseguimento del bene comune e della divulgazione di una mentalità dubbiosa e aperta. «Nella prospettiva di Bacone, Cartesio, Galilei, Hobbes,

la *diffusione* della verità non coincide affatto [...] con la sua *distruzione*. [...] La scienza, il sapere, la sua diffusione e utilizzazione hanno a che fare con l'uguaglianza, il rifiuto del sapere iniziatico, la negazione delle gerarchie e del concetto stesso di 'iniziazione'»¹.

L'autrice dedica molte pagine alle riflessioni e alle esperienze di John Dewey sull'educazione e ne mette giustamente in rilievo le metodologie attive, la centralità dell'esperienza e l'importanza assegnata dal filosofo e pedagogista statunitense alle arti e al pensiero creativo. Ma va anche ricordato come tutto questo si intrecci continuamente alla centralità che Dewey assegnava al metodo scientifico in educazione, all'importanza che egli assegnava agli esperimenti, al fare orientato da un pensare razionale e criticamente valutabile e modificabile. Ancora una volta assistiamo ad un fecondo intreccio tra sapere scientifico e sapere umanistico che in Dewey rappresentano due facce della stessa medaglia, quella del pensiero critico e creativo volto a superare ogni discriminazione di classe, di appartenenza etnica, di genere ecc. Il punto forse più problematico nella prospettiva del grande filosofo pragmatista americano (e nella stessa Nussbaum) è nell'eccessiva fiducia attribuita ai soli processi formativi per il superamento delle divisioni sociali. Introdurre nuovi contenuti nei curricoli scolastici e universitari o innovare in senso attivistico le metodologie didattiche non garantisce di per sé il superamento delle discriminazioni socio-economiche degli allievi. Se non si pone insieme il tema del superamento della società divisa in classi, fondata sull'appropriazione privata anche del sapere, difficilmente si può pensare ad un effettiva parità nell'istruzione. Se, come scrive Marx, è nella dimensione sovrastrutturale (educazione, filosofia, diritto, arte) che gli uomini prendono coscienza della loro condizione, è nella dimensione strutturale dell'economia politica – «anatomia della società civile» – il luogo dove si deve dare una radicale trasformazione dello stato di cose presente. Non approfondire il nesso, ad esempio, tra «la crisi mondiale dell'istruzione» (p. 21) e la crisi mondiale del capitalismo iniziata nel 2007-2008, è forse il limite maggiore della prospettiva liberaldemocratica dell'autrice che pure critica, in pagine di dura polemica che difficilmente si potrebbero leggere nella stampa progressista e democratica italiana, le politiche del presidente Obama sull'educazione e la sua scelta di nominare ministro dell'Istruzione Arne Duncan il quale, quando a Chicago si occupava di politiche scolastiche, è stato il «responsabile del rapido declino del finanziamento delle materie letterarie e artistiche» (p. 149). Di Barak Obama la Nussbaum critica in particolare la concezione utilitaristica e mercantile dell'istruzione che mina alla radice una democrazia inclusiva e partecipativa. «Ancor più preoccupante è il fatto che il presidente Obama faccia ripetuta-

¹ Rossi, P. (1989). *Paragone degli ingegni moderni e postmoderni*. Bologna: Il Mulino.

mente l'elogio dei paesi dell'Estremo Oriente, per esempio Singapore, che, secondo lui, sarebbero più avanzati di noi in formazione tecnologica e scientifica. Egli ne tesse l'elogio in termini inquietanti: 'Stanno investendo meno tempo a insegnare cose che non servono, e più tempo a insegnare cose che servono. Stanno preparando i loro studenti non al liceo o all'università, ma alla carriera. Noi no'. In altre parole, 'cose che servono' è equivalente a 'cose che preparano alla carriera'. Una vita fatta di rispetto e ricca di contenuti, una cittadinanza attenta e scrupolosa, non sono mai citate come finalità per cui valga la pena impegnarsi. Nel contesto del suo discorso, è difficile non giungere alla conclusione che le 'cose che non servono' comprendano proprio le cose che questo libro difende come essenziali alla salute della democrazia» (p. 150).

A questo utilitarismo di corto respiro, la filosofa americana oppone una visione umanamente ricca dell'educazione, ispirata al metodo socratico del dialogo, del dubbio, della messa in discussione di tutto, del ragionamento critico fondato sull'argomentazione sobria e razionale. A un'istruzione finalizzata all'avere – la carriera, il profitto, l'individualismo – l'autrice contrappone un'educazione finalizzata all'essere, fondata sulla relazione piuttosto che sull'appropriazione. In questa prospettiva la Nussbaum richiama la concezione pedagogica integralmente umanistica del poeta e saggista indiano Tagore fondata sulle «capacità di pensiero e immaginazione che ci rendono umani» (p. 25), pur lamentando il fatto che nell'India odierna tali principi siano stati in buona parte abbandonati in nome dell'efficientismo tecnocratico del mercato. La tradizione pedagogica che l'autrice rivendica, e che continuamente richiama nel suo libro, è quella che dal Rousseau dell'*Emilio* passa per Pestalozzi, Fröbel, Alcott, Montessori per arrivare a Rabindranath Tagore e a John Dewey con il suo nesso fondamentale tra scuola, società e democrazia.

Di tutti questi illustri pedagogisti progressisti l'autrice mette «in risalto la componente socratica» (p. 74) e ricorda l'importanza che essi attribuirono alla centralità del discente, all'educazione delle donne, al tema del gioco e dell'apprendimento attraverso il fare, allo stimolo creativo e partecipativo che essi teorizzarono e praticarono nei diversi momenti storici e nei variegati esperimenti educativi che misero in pratica. Rousseau «descrive un'educazione finalizzata a rendere il giovane autonomo» (p. 74), Pestalozzi fu «in prima linea a chiedere la messa al bando delle punizioni corporali» (p. 75), Fröbel fu l'inventore del *Kindergarten*, «un luogo dove il bambino impara e cresce tramite il gioco» (p. 77) fino alle radicali innovazioni di Dewey, forse il più grande pedagogista del Novecento, dei cui metodi attivi e partecipativi la Nussbaum è partecipe fautrice: Dewey fu «il più illustre e autorevole americano a mettere in pratica il metodo socratico, fu colui che cambiò il modo di concepire il lavoro di formazione praticamente in tutte le scuole americane»

(p. 80). Mentre di Tagore l'autrice ricorda il suo impegno a favore delle donne e contro le divisioni di casta ed etnico-religiose nell'India a lui contemporanea, l'importanza che attribuiva all'educazione del corpo attraverso la danza, le polemiche contro l'apprendimento meccanico, i suoi contatti con Maria Montessori.

E proprio un pensiero di Tagore del 1931 – «All'improvviso, i muri che separavano le differenti razze parvero svanire, e ci trovammo tutti uno di fronte all'altro» – consente alla Nussbaum di introdurre uno dei suoi temi più indagati e sentiti: quello relativo alla necessità di costruire una cittadinanza mondiale capace di superare etnocentrismi, nazionalismi, intolleranze nella consapevolezza che i nostri destini individuali sono sempre più intrecciati con i destini generali del mondo. Anche qui la mediazione educativa gioca un ruolo relevantissimo, poiché cittadini del mondo non si nasce ma si diventa attraverso un lungo e conflittuale processo di acculturazione internazionale e, aggiungo io, internazionalista. È il campo dell'educazione interculturale, cioè di quella prospettiva educativa che si propone di sedimentare nei docenti e negli allievi una cultura capace di leggere e comprendere il mondo. Si tratta, in altre parole, di conquistare una cassetta degli attrezzi che impegni la scuola e l'università a studiare nuovi e diversi paesi, società, culture, che si disponga a farlo in un'ottica relazionale e dinamica – «contrappuntistica», avrebbe detto Edward Said –, non quindi esotica e folcloristica, per far sì che le relazioni educative (e umane) siano più empatiche, meno aggressive e intolleranti, in poche parole più civili, rispettose e realmente democratiche. Ci sono temi, ricorda l'autrice, quali l'ambiente, il lavoro, le migrazioni, il nucleare ecc., che possono essere affrontati solo in un'ottica sovranazionale. «L'istruzione, allora, dovrebbe prepararci tutti a pendere parte attiva alla discussione su tali problematiche, a considerarci come 'cittadini del mondo', anziché semplicemente come americani, o indiani, o europei. Tuttavia, in assenza di buone basi per la cooperazione internazionale nelle scuole e nelle università del mondo, le nostre interazioni umane continuano ad essere regolate dalle esili norme dello scambio di mercato, in cui le vite umane sono considerate anzitutto come strumenti di profitto. Scuole e università di tutto il mondo hanno quindi un compito urgente e prioritario: devono sviluppare negli studenti la capacità di vedere se stessi come membri di una nazione eterogenea (come sono tutte le nazioni contemporanee) e di un mondo ancora più eterogeneo, e di comprendere qualcosa della storia e del carattere dei differenti gruppi che lo abitano» (p. 96). Si tratta di pagine di grande importanza, in cui la studiosa di Chicago invita a includere nei curricoli educativi la storia delle diversità interne alle nazioni (di classe, di genere, di appartenenza etnica, religiosa ecc.) e insieme la storia delle diversità tra i popoli del mondo. Invita a studiare la storia nazionale dentro quella mondiale. Invita i giovani

a «comprendere come funziona l'economia globalizzata» per «conoscerne la storia – il ruolo del colonialismo in passato, degli investimenti esteri e delle società multinazionali più di recente – così da capire come tutto ciò, che nella maggioranza dei casi non è frutto delle scelte delle popolazioni locali, determini le loro opportunità di vita» (p. 98).

Tale prospettiva mondialista confligge con gli attuali orientamenti educativi. Se negli Stati Uniti e in India «l'istruzione democratica è alle corde» – come recita il titolo dell'ultimo capitolo del libro –, in Europa le cose non vanno meglio (l'autrice non manca di criticare «la standardizzazione dell'istruzione superiore imposta dal 'Processo di Bologna' dell'Ue», p. 155). Su tutto domina il credo utilitaristico trasformato in un dogma di fede nel «mercato». Tutto il sistema dell'istruzione, si sostiene, deve avere un «impatto» immediato sull'economia, mentre i saperi e i rispettivi insegnamenti nelle scuole e nelle università non finalizzati a un tornaconto mercantile ma volti alla ricerca di base, allo studio critico e creativo, vengono drasticamente ridimensionati. L'ansia valutativa a tutti i costi, l'imposizione da parte delle tecno-burocrazie di mezzo mondo di test nazionali e locali mortifica e banalizza la cultura dell'educazione. «Preparare al test – scrive la Nussbaum – è l'insegnamento ormai dominante nelle aule scolastiche, che produce un'atmosfera di passività fra gli allievi e di routine fra i professori. La creatività e l'individualità che contraddistinguono il miglior insegnamento e l'apprendimento umanistico hanno sempre più difficoltà a palesarsi. Quando il test determina l'intero futuro scolastico, le forme di rapporto discente-docente che non siano utili ai fini del test saranno verosimilmente compresse» (p. 146). Anche questo conferma che tale modo di vivere e produrre (anche cultura) che chiamiamo capitalismo e che rivendica in modo ossessivo la centralità dell'individuo, è in realtà un sistema che schiaccia la libera individualità trasformando, al contrario di quanto predica, gli uomini e le donne in passivi e omologati consumatori di merci e di idee.