

LECH WITKOWSKI

Educazione tra "Canone" culturale e futuro: i "Classici" e il loro valore didattico.

Introduzione

Il dilemma chiave all'intersezione tra teoria pedagogica e pratica educativa riguarda come dovrebbe apparire l'educazione moderna in relazione alla tradizione culturale e alle norme del programma di organizzazione del discorso scolastico e contenuto dei libri di testo. Questo vale anche per la questione se per le nuove generazioni i programmi tradizionali non siano solo noiosi, ma addirittura morti di fronte ai nuovi atteggiamenti culturali. Da qui emergono le domande se e come può essere invertito, se è sufficiente rafforzare i rigori o se dobbiamo addirittura rompere con la pressione delle norme sociali e aprirci ad abbassare i requisiti e il livello di istruzione. A quanto pare, come mostrerò nelle seguenti considerazioni, la complessità della situazione culturale e pedagogica esistente non viene presa in considerazione abbastanza. Bisogna essere in grado di aprirsi ai paradossi, alle trappole comunicative e al rifiuto di cooperare con la scuola o l'ambiente educativo da parte delle generazioni successive di giovani su scala sempre crescente. Le circostanze di questi fenomeni e contromisure saranno analizzate di seguito e indicate attraverso la revisione della letteratura di riferimento.

Analisi e discussione: il futuro accelera e sorprende, anche dolorosamente

Il ritmo sempre più accelerato del cambiamento sociale, la portata delle rivoluzioni tecnologiche nel mondo, che sono solo alcuni dei fattori che mettono all'ordine del giorno la questione del futuro che sta già accadendo davanti ai nostri occhi, e non aspettare da qualche parte lontano nell'abisso imprevedibile del tempo. In passato, il cambiamento riguardava il tempo dopo diverse generazioni di stabilità, quindi le scoperte sono iniziate con la vita della generazione successiva, e ora i salti sono fatti molte volte durante la vita di una generazione, emarginando alcune esperienze e facendo pressione su altre (Mead, 2000). Questa differenza nel tasso di accelerazione influisce fondamentalemente sulle possibilità che i giovani adottino modelli dell'ordine mondiale degli adulti, o anche degli anziani, e sulle rivendicazioni istituzionali degli stabilizzatori del mondo sociale, comprese le scuole. A volte, con un nuovo ritmo e potere di espressione i vecchi fanatismi ritornano e nuove frustrazioni crescono, guadagnando masse di nuovi portavoce che polarizzano il mondo in marce odiose e nelle loro retoriche. I mezzi didattici da soli in qualsiasi forma di media non sono in grado di contrastare questo. Le sorprese generazionali e di civiltà portano sia opportunità che minacce. Accade che ritorni il canone delle patologie antiche, come il nazionalismo e il razzismo, con i loro modelli personali, così come la lettura patologica dei classici (es. la Bibbia come fonte di caccia alle streghe e di evangelizzazione drastica). Il canone del passato può scontrarsi con la visione utopica delle personificazioni del progresso, quando il classico si congela nel granito monumentale dei diritti di distruggere i pensieri al di fuori del quadro designato. Quindi, il futuro tende ad essere bloccato all'interno di cornici passate di identità rigide, o ridotto alle ragioni di idoli appena canonizzati che eliminano i disturbi di una marcia a senso unico. La didattica è talvolta

impigliata nell'interesse di entrambi i poli patologici di stabilire un futuro degradato. Così, i classici si chiudono qui in uno dei modi estremi, facendo congelare il pensiero nell'irriflessività e nell'arroganza delle nuove generazioni, sperimentando il kitsch della falsa sublimazione dei contenuti, elevati ad altari e permettendo ad altri di essere condannati alla pattumiera della storia e della cultura, almeno nell'oblio, e più spesso nello stigma dell'irrimediabilmente inferiore. Come liberare il classico da questa trappola?

La vita quotidiana come nemica del futuro

Il futuro emerge nelle attuali versioni del mondo, scontrandosi costantemente con la preparazione dell'immaginazione e il funzionamento delle istituzioni che dovrebbero influenzare le competenze per affrontare le sfide, che sempre più spesso richiedono l'abbandono degli standard e delle regole esistenti del gioco sociale. Questo vale anche per le interazioni culturali di nuova densità e complessità, piene di paradossi, ambiguità e caos ricorrente in modelli di ordine falsamente imposti e il suo rigido quadro di procedure, criteri e pressioni di meccanismi autoritari, specialmente quelli che costringono all'obbedienza.

Questo vale anche per la qualità del tempo libero, e ancora di più per il senso del significato all'interno del tempo scolastico, dalla primaria all'università. La quotidianità allungata negli anni può portare un vuoto pericoloso, pieno di *meccanismi di difesa ad hoc*, abituati alla banalità e alla sterilità, e ancor più alla patologia dell'irresponsabilità come norma o standard identitario.

Inizia a dominare la "ritualizzazione delle apparenze", dove l'esperienza del tempo priva di riflessione spinge ad abbandonare il rischio e persino il cambiamento, o in *reazioni ad hoc* e temporalità. Prepararsi al futuro risulta

impossibile, e persino ostacolato, quando i modi convenzionali di educazione si rifiutano di impegnarsi nell'interazione, quando si distaccano dalle nuove tecnologie e le implementano sconsideratamente in uno spazio simbolico privo di significato per il mondo moderno, introducendole alla sottomissione e all'indifferenza. Il mondo che sta diventando sotto gli occhi delle nuove generazioni sembra rompere con i meccanismi imposti dalle istituzioni esistenti e dai loro ordini adattivi. Il mondo di oggi è dominato dalla visualità, dalla multimedialità e dalla digitalizzazione elaborate elettronicamente. Sta emergendo, orientato verso performance che seducono con brevità e velocità di ricordo, quando la fretta e la superficialità della ricezione bloccano la possibilità di immergerci sotto il rivestimento di segni e immagini, comprese le parole, nello spazio di significati, valori ed esperienze invisibili. La comprensione tende ad essere priva di concetti, quindi è facile "non avere idea" di come esprimersi e come capire gli altri, e abbracciare la complessità oltre le convenzioni antiquate, primitive nonostante i media moderni, come le scorciatoie disponibili nei gadget elettronici. L'empatia diventa sempre più difficile, e allo stesso tempo percepita come ridondante e sbagliata dal punto di vista dell'egoismo narcisistico. L'indifferenza ai significati, e ancor più ai valori, travolge attraverso la distanza e minimizzando il proprio coinvolgimento al di là del temporaneo compiacimento.

Come funziona la cultura simbolica?

In una tale situazione e aura, facili semplificazioni e polarizzazioni sono all'ordine del giorno. I dualismi che separano il passato e il futuro, la tradizione e la modernità, opponendo l'educazione scolastica chiusa e il divenire aperto del

mondo, governano il più delle volte l'istituzionalizzazione delle interazioni culturali, causando enormi danni e perdite, e allo stesso tempo dando per scontato. Il canone e i classici, che erano la fonte culturale delle identità emergenti, tendono ad essere manifestamente scarsamente presenti o addirittura assenti nella percezione del mondo da parte delle masse delle generazioni successive, con la partecipazione e la colpa delle istituzioni (educative, mediatiche) della mediazione interculturale formale.

Ad ogni modo, rapidamente successive coorti di individui affetti dalla "sindrome della massa"¹ (Ortega y Gasset, 1982) diventano non solo vittime di un tale meccanismo di degrado culturale del loro mondo, ma anche complici, complici di una comoda cospirazione di riduzione e persino di autodegradazione. La didattica, che non è in grado di attrarre gli individui alla cooperazione educativa per il proprio sviluppo, genera spesso un meccanismo di "identità negativa", negando il valore dell'offerta culturale (Witkowski, 2015).

Intere generazioni, ambienti e comunità, dunque, tendono ad essere private e spesso privandosi del radicamento elementare, crescendo in cultura, intesa come memoria simbolica, che richiede un lavoro su se stessi da parte di chiunque voglia arricchirla e trasformarla. Nel frattempo, è necessario un lavoro spirituale, che si verifica attraverso lo sforzo di immersione assorbente nel terreno dei simboli come un ambiente invisibile di significati sotto forma di categorie come schermi che ti permettono di essere un partecipante creativo nella circolazione di idee per una più profonda auto-espressione e comprensione dell'espressione

¹ Fenomeni di narcisismo dominati dalla soddisfazione per la propria mediocrità, portando la riluttanza a fare uno sforzo per superare i propri limiti o l'atteggiamento esigente e sfuggendo alla responsabilità del proprio sviluppo, così come rimandare il pensiero al futuro emergente, spesso significano un'ostentata "moratoria dello sviluppo", come definita da Erik H. Erikson, danneggiando la qualità dell'identità nel lungo periodo verso una "personalità di massa" riprodotta dall'individuo.

degli altri. Si tratta anche di abituarsi al mondo e alla sua trasformazione creativa, avendo materiale per il "respiro del pensiero" al di là dei contenuti socialmente disponibili iscritti nei "vortici locali temporaneamente dominanti di riduzione della complessità culturale del mondo"² (Witkowski, 2009), da cui solo l'educazione ha la possibilità di tirare l'immaginazione. Le nuove tecnologie di condivisione del significato non funzionano automaticamente e non fanno nulla per o al posto del destinatario; piuttosto lo chiudono nel loro mondo virtuale, distruggendo i potenziali percorsi di crescita delle competenze culturali destinati ad arricchire, non impoverire, il contenuto simbolico di una persona umana che diventa un essere sempre più simbolicamente saturo grazie a incontri creativi con differenze elaborate per la propria identità spirituale.

Questo avviene in interazioni immerse nel patrimonio storico e aprendolo all'imprevedibilità del futuro, nonostante l'approccio solitamente dotato di strumenti di resistenza e trasformazioni non sempre creative.

Sulla possibilità di elogiare i classici al di fuori del classicismo

Sempre meno spesso nel mondo (post)moderno si parla e si scrive dei "classici" delle opere culturali, considerandolo un tema troppo obsoleto e soggetto ad essere rimosso dai compiti del curriculum dell'educazione, quando è presumibilmente soggetto a costante "modernizzazione". I classici del pensiero

² È così che funziona la "logica della socializzazione", che può ridurre eccessivamente la qualità del pensiero, del linguaggio e dell'immersione nello spazio simbolico, richiedendo una desocializzazione educativa che apra orizzonti saturi di differenza, inclinandosi a "meccanismi di decentramento" come condizioni per lo sviluppo e l'arricchimento della comunicazione. Ne ho scritto usando *Sztuka powieści [L'arte del romanzo]* di Milan Kundera o la teoria dell'azione comunicativa di Jürgen Habermas, cfr Witkowski L. (2009), *Ku integralności edukacji i humanistyki II. Postulaty, postaci, pojęcia, próby. Odpowiedź na Księgę Jubileuszową [Verso l'integrità dell'istruzione e delle discipline umanistiche II. Postulati, figure, concetti, tentativi. Risposta al Libro del Giubileo]*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009 [in polacco].

in molte discipline, o le opere classiche pubblicizzate come "capolavori", sono spesso trattati come monumentali ma validi per altre epoche e talvolta si riducono a stralci eccessivi di riassunti, unzioni da manuale o affermazioni infondate o critiche e superamenti devastanti finali. Allo stesso tempo, i classici sono talvolta negati come condannanti per coloro che li richiamano all'eccesso inutile e dannoso di "classicismo" in opposizione fondamentale alla suddetta modernizzazione, che è una manifestazione della presunta giusta liberazione dal passato da parte della "modernità".

Leggere i classici nella sua errata (ingenua, superficiale, stenografica e irriflessiva) pratica scolastica si riduce costantemente alla domanda "cosa intendeva l'autore?" per un'altra volta, invece di chiedersi "come fa l'autore a far pensare il lettore e in cosa è significativo?" per i giorni nostri. Il canone affermato come un risultato classico può essere considerato privo di significato e imposto solo da un anacronistico programma di introduzione nel mondo passato. Gli insegnanti spesso non sanno che liberare i testi dall'impressione di anacronismo nella pratica di richiamarli è la condizione fondamentale perché siano significativi in qualsiasi cosa e non siano annientati nella loro funzione culturale. In modo che non diventino oggetti "culturalmente muti". La modernità non può sopportare impunemente l'orientamento verso le "ritualizzazioni delle apparenze", come spesso ha detto Pierre Bourdieu, che condanna l'educazione a decretare invano l'importanza e il significato della materia simbolica, rendendo sterili le interazioni culturali nell'educazione e stimolando la stagnazione dello sviluppo. La cultura simbolica viene poi resa disponibile didatticamente in un finto rituale scolastico in un accesso banalizzato, ignorato e superficiale alla ricchezza di impulsi spirituali necessari per completare la qualità della vita e la

capacità di sperimentare e affermare valori nello sforzo di affrontare le sfide del futuro sempre più in rapida crescita.

Intanto è necessario favorire nuove letture, ispirazioni, inserite nella triade del contatto vivo con la cultura attraverso "effetti esplosivi", portando l'esperienza di distruggere l'ingenuità, il risveglio che apre gli occhi a grandi impulsi che danno spunti di riflessione, in modo che gli impulsi vivificanti per la propria identità possano essere elaborati, arricchendo la qualità che cresce nella cultura, aumentare il potenziale di auto-espressione e crescere fino ai compiti che attendono oggi come una sfida drammatica (Jaworska-Witkowska, Witkowski, 2010; Witkowski, 2014).

Interferenze burocratiche con il tessuto vivente dei testi

La responsabilità di modernizzare l'istruzione è spesso inclusa solo nel processo dominato dalle operazioni di costruzione di un curriculum minimo per l'istruzione, dal punto di vista di visioni a breve termine di ciò che è utile per gli attuali preparativi per lo spazio sociale, comprese le competenze minime necessarie per svolgere ruoli sul mercato del lavoro. Ci sono anche vari attriti ideologici e politici che coinvolgono gli amministratori nel campo dei contenuti educativi. Funzionano nello spazio delle tensioni, in particolare tra gli approcci conservatori e liberali, entrambi i quali liberano il pensiero sui classici dal trattarlo come un mezzo vivente per introdurre nel mondo contemporaneo attraverso la sua dimensione simbolica. Nell'approccio conservatore, il classico diventa di fatto il fondamento del degradante "classicismo" come base chiusa di modelli necessari e sufficienti per la vita nella loro esegesi, non soggetti a riflessione, per non parlare della correzione. Negare un'interpretazione così

estrema dello status di "classici" di solito si manifesta in un rifiuto di riconoscerne il valore in generale, quindi il contenuto storico cade in disgrazia in quanto presumibilmente chiuso in riferimenti a un mondo che non esiste più o non ha alcun significato per il presente, avendo il diritto di ribellarsi e creare una nuova "epoca" su nuove fondamenta. Ciò può essere espresso in una tale fondamentale "strumentalizzazione" delle conoscenze e delle competenze culturali, in cui le procedure e le abilità pratiche contano, e non il potenziale di riflessività che posticipa o mina le convenzioni esistenti e di nuova costituzione del comportamento sociale. Eppure, ci sono anche strumentalizzazioni ideologiche radicali della cultura simbolica, riducendo il contenuto consentito a funzioni assunte che stabilizzano il comportamento sotto i modelli di controllo e di guida. Di conseguenza, viene rimosso il contenuto che porta il potenziale di riflessività e critica verso i meccanismi del potere; viene eliminata la possibilità di porre domande e cercare alternative, i deficit culturali e le privazioni sono talvolta "azzerati", con la perdita di consapevolezza di quali perdite entrano in gioco qui (Kwieciński, 2000). I libri di testo scolastici e persino i media pubblici possono ridurre lo spazio del pensiero in modo tale che sia privo di un senso di mancanza, e ancor più funzioni senza ribellarsi ai danni causati da questa modalità, tipica di un'esistenza "sprecata" (miserabile).³

³ Basta ricordare la domanda del titolo della famosa poesia di Friedrich Hölderlin: *A che serve un poeta in un tempo miserabile?* Il segreto della formula sta nel senso nascosto della vanità come esistenza spreca, incapace di una riflessione più profonda.

Tra trattamento conservatore e liberale della tradizione nella cultura

Ho già mostrato separatamente varie strategie educative riguardanti il trattamento della tradizione nei programmi scolastici (Witkowski, 2007, pp. 204-206). Uno di essi, il più delle volte definito conservatore, opera con trasmissione interculturale, trattando la tradizione come una fonte minima di iniziazione culturale, iscritta nel patrimonio simbolico di testi classici o di altre entità culturali (oggetti considerati "capolavori" senza tempo) di valore imperituro, o almeno tali dobbiamo costantemente ricordare alle generazioni successive di non dimenticarsene, o almeno di poterli associare nei tribunali locali.

Da qui, la nota formula messa in guardia da Witold Gombrowicz in *Ferdydurke*, indicando che spesso l'effetto di tale influenza è duplicato ma non sperimentato, non vissuto emotivamente o intellettualmente e privo di significato che sviluppa la spiritualità del destinatario. Ciò è stato illustrato dalla frase "Słowacki è stato un grande poeta" come dichiarazione necessaria e sufficiente nella modalità di verifica della socializzazione minima di un uomo "istruito" con diplomi, sebbene non modellato da questi contenuti nella propria sensibilità, immaginazione e volontà di aprirsi a quest'area di fenomeni simbolici nella cultura. Come ambiente di significati, cessa di essere un vivido "terreno simbolico" in cui vale la pena crescere per acquisire il potenziale per esprimersi e comprendere il valore dell'espressione degli altri, e soprattutto per operare tali contenuti nell'attuale sfera di compiti e sfide esistenziali. Si impone un'esegesi indifferente, indipendente dai cambiamenti del mondo e dagli atteggiamenti dei destinatari, la cui riluttanza o resistenza deve essere spezzata come espressione di immaturità culturale.

Così, un tentativo di antidoto radicale a tale prospettiva è stata l'affermazione (neo)liberale della tradizione come spazio per possibili interpretazioni, coraggiosamente spogliata dei rigori delle convenzioni vincolanti e assolutizzanti. Qui, l'incoraggiamento è quello di raggiungere interpretazioni che diventino l'eredità di procedure trasgressive orientate all'originalità e all'audacia della reazione individuale, combinando significati nelle loro nuove costellazioni oltre il canone dell'interpretazione come chiave di accesso di chiusura agli strati di significato, che sono, come diceva Gadamer, il "surplus semantico" del pensiero, Fatecelo sapere costantemente in nuove letture. Da qui il disaccordo con l'uso di contenuti che sono morti nella loro ricezione per il destinatario.

Forse l'espressione più completa di tale strategia è stato l'atteggiamento del famoso insegnante nel film *Dead Poets Society*, dove la condizione per affermare e proteggere lo sviluppo del potenziale poetico degli studenti era consentire loro di ribellarsi al canone delle letture di poesie, compresa la rimozione del contenuto raccomandato dal set di rilegatura e affermazione. In un gesto di ribellione per proteggere lo spirito poetico vivo dei giovani lettori, è stato possibile sfidare il curriculum scolastico strappando pagine dai libri di testo di storia della letteratura nel modo di rifiutare di riconoscere il valore di ciò che la vecchia generazione imponeva, non essendo più un custode convincente di contenuti forzati. Il canone cessa di applicarsi qui se è considerato morto, anche se è imposto dal software. La pretesa di riconoscere il contenuto dei morti del passato come la chiave del presente distrugge il senso del diritto alla presenza vitale di contenuti che emergono dallo spazio di nuove sfide e ispirazioni che non erano nemmeno sognate dai classici.

Il punto, tuttavia, è che è sufficiente ribellarsi alla necrosi dei resti di significati uccisi nelle loro affermazioni scolastiche perché risulti che testi già coperti da una patina di interpretazione sublime ma vuota possono parlare in modo completamente diverso quando liberati dagli schemi esistenti e dai limiti storici.

Tra radicalismo sociale e decostruzione dialogica della cultura

La tradizione, anche iscritta nei classici della letteratura, può anche essere oggetto di modernizzazione nel senso di un adattamento selettivo agli atteggiamenti attualmente desiderati, ad esempio nel campo di un approccio organico, del lavoro positivista alla base o di uno sfogo romantico. Allo stesso modo, è possibile separare il contenuto "progressista" dalle "reliquie" nella lotta per la modernità sociale, organizzando un nuovo ordine sociale basato su nuovi principi di ordine, trasformando il quadro di base dell'organizzazione delle istituzioni e delle modalità di funzionamento del potere e creando una visione di responsabilità sociale.

Non per niente Maria Janion, annunciando la "fine del paradigma romantico", sosteneva infatti che, nonostante la locale riduzione polacca delle idee sulla poesia romantica, saremmo stati in grado di andare oltre i contesti della lotta contro lo zarismo russo verso una prospettiva più universale nel romanticismo europeo. Ciò ha sottolineato l'ethos della lotta dell'"uomo faustiano" con le sue sfide iscritte nelle forze del male, con le quali spesso si concludono accordi spirituali, pregiudicando la degradazione dell'uomo, o rendendolo ostaggio delle trappole del destino, con il quale si deve essere in grado di discutere la vita e la morte per la propria dignità di umanità. Naturalmente, questo può tornare nella rinascita dell'ethos della lotta contro il potere, come Tadeusz Dejmek ha

realizzato nella famosa messa in scena del capolavoro *Dziady* di Adam Mickiewicz del 1968, liberando il contesto della lotta contro lo zarismo dall'involucro storico, sbiadito per le giovani generazioni, e portando il potenziale per una nuova esplosione di soggettività politica e culturale, compresa una sfida a Dio e al regime comunista.

Illusioni e insidie della canonizzazione del kontent culturale

Naturalmente, non è sufficiente includere formalmente i classici nel canone della lettura scolastica. I politici, agendo come amministratori dell'istruzione, insistono sul fatto che qualcosa dovrebbe essere escluso dalla lista delle letture obbligatorie a scuola, o qualcosa dovrebbe essere incluso, elevandolo formalmente al rango di "canone", o presumibilmente escludendo l'impatto dannoso di contenuti indesiderati. Di solito, la portata della resistenza studentesca non viene presa in considerazione, da un lato, del potere devastante della banalizzazione scolastica o delle interpretazioni superficiali dall'altro, e ancor più dell'ottundimento della sensibilità ai contenuti culturali in futuro, in un'altra prospettiva ancora. Le banalità dell'educazione, le ondate di rumore intorno a contenuti privi di significato non solo non dicono nulla agli studenti, ma insegnano anche loro ad adottare un approccio riflessivo alla cultura. Non per niente Olga Tokarczuk, in *The Tender Narrator*, parla dell'"epidemia di irriflessività" diffusa in una modalità affrettata e di una lettura superficiale, che risuonano indipendentemente con le sue precedenti rappresentazioni di Peter Sloterdijk in *Critica della ragione cinica* o Jean Baudrillard nel suo saggio *America* (Tokarczuk, 2020; Sloterdijk, 2008; Baudrillard, 1998). A coloro che hanno paura della presenza di Gombrowicz nel canone della lettura, mi affretto a riferire che dalla mia esperienza di osservazione

degli studenti di filosofia o pedagogia, il semplice fatto che abbiano avuto contatti con alcuni contenuti e li abbiano "fuori di testa" si traduce *in un rifiuto a priori* di impegnarsi in un serio impegno cognitivo e di includere qualsiasi cosa da loro come significativa. apertura degli occhi, arricchente per il futuro. Solo un'interpretazione sorprendentemente diversa di Gombrowicz rivela la natura illusoria del "rielaborare" le sue idee, ridotte di fatto a "rielaborare in grigio" privo di significato. Trattati nella modalità di lettura scolastica, Gombrowicz perde tutti gli artigli della sfida e dell'indipendenza nel pensare contro gli stereotipi, che dovrebbero essere vicini alla ribellione degli scolari, e non è colpa degli insegnanti e degli studenti stessi, incapaci dello sforzo di estrarre impulsi "esplosivi" da questo lavoro.

Quindi, paradossalmente, la presenza di Gombrowicz nella cornice scolastica spesso lo uccide per la cultura extrascolastica, che coloro che lo buttano fuori dal canone sembrano non sapere. Il gesto stesso dell'esclusione rafforza il potenziale "sovversivo" di quest'opera, che è esattamente l'opposto dell'effetto voluto, fino a quando la pressione della censura o addirittura l'elenco dei libri proibiti direttamente dall'Inquisizione non funziona. Non è stata una coincidenza, in generale, che ci fosse un postulato (Janusz Sławiński) per proteggere il canone classico della letteratura dall'essere incluso nella lista della lettura scolastica obbligatoria, considerando quale danno può fare la scuola negli studi polacchi. Non sono rimasto sorpreso dall'opinione di Krzysztof Pomian, espressa una volta in una conversazione, contro l'inclusione obbligatoria della filosofia nel curriculum nelle scuole superiori, considerando quale tale "filosofia" sarebbe considerata dopo le operazioni scolastiche, degradando sia la riflessività filosofica degli studenti che il potenziale critico della filosofia stessa.

Naturalmente, questo significa solo che per il futuro dell'educazione, è necessario cercare nuove strategie e forme di contatto tra le generazioni e il patrimonio filosofico come fonte del potenziale di autonomia mentale, così pericoloso per i sostenitori dell'esercizio del "governo delle anime" dalla posizione di potere politico, ideologico o ideologico. Ogni filosofo, a partire da Socrate e dal suo modello di saggezza, può essere trattato in un modo che annulla, o addirittura annienta, il valore dell'ispirazione e del risveglio spirituale per prendersi cura di sé e del proprio sviluppo spirituale e culturale. Ogni materia di insegnamento può essere invalidata scoraggiando dal prenderla sul serio per il proprio bene.

Conclusioni

Sullo sfondo dei modi di trattare la tradizione e di indicare il suo canone o di stabilire la struttura e lo stile dei classici vincolanti, emerge la visione di un uomo liberato e colto, che costituisce l'ideale e la base della trasmissione culturale. Per una volta, può essere il "sacerdote" della verità vincolante, custode dell'applicazione almeno del rituale formale di fedeltà indicato dalla canonizzazione del legato. Altre volte, ciò che entra in gioco è un incoraggiamento all'atteggiamento di un "artista" spirituale, trasformando il materiale del patrimonio simbolico in creatività percepita individualmente in nuovi oggetti che combinano sequenze di significati in sistemi anche prima proibiti. In un diverso spaccato, il coinvolgimento sociale radicale può venire alla ribalta, ricostruendo strutturalmente la struttura dei significati, affermando la responsabilità di liberare congiuntamente lo spazio delle interazioni simboliche dall'individualismo o dalle convenzioni assolutizzanti.

In definitiva, l'apertura stessa dello spazio dei significati comincia a significare se stessa, saturando l'offerta educativa con una differenza che costituisce la base per costruire un orizzonte di pensiero dalla posizione di "lettore" ricettivo e creativo del mondo aperto della lettura. Allora la liberazione spirituale viene alla ribalta grazie alla liberazione dai limiti del luogo della socializzazione e dall'ambito ristretto dei contenuti che costituiscono la base dell'"antropotecnica" disponibile nella costruzione dell'identità culturale e sociale. L'ultimo "meccanismo decentrante" è il più difficile in termini di istruzione, ma appare anche più spesso dall'esterno dell'istituzione scolastica, forzando i suoi adattamenti più spesso infruttuosi o il rigore doppiamente distruttivo: per se stesso e per le sue cariche. La didattica diventa allora ostaggio della "didattica" come azione schematica che rende morti i significati, e quindi le convenzioni indifferenti, pur ammesse nel rituale che simula il normale funzionamento dell'educazione.

È così che la patologia inerente alla funzione dell'educazione viene normalizzata, privata dell'apertura a un futuro imprevedibile, incapace di essere chiusa nel quadro attualmente disponibile della volontà di agire, della capacità di pensare e della qualità dell'immaginazione. Il futuro della didattica dipende in particolare dal liberarla dal quadro delle metodologie, delle tecniche e dei rigori formali, con un'apertura a tipi culturali di atteggiamenti di insegnamento, almeno dieci dei quali sono stati descritti e analizzati da Peter Sloterdijk (Sloterdijk, 2014, pp. 384-412): guru, maestro buddista, apostolo, filosofo, sofista, formatore politecnico, virtuoso, scrittore come creatore, scienziato – tutto per integrare e modificare le nozioni di un insegnante di materia tradizionale sulla norma dell'interazione didattica. In particolare, richiede di liberare il pensiero sull'autorità pedagogica dalle tipiche trenta "superstizioni" che ho descritto, contrapponendole alla

visione dell'autorità "ai piedi" come duplice sfida del "rito autho-di passaggio". (Witkowski, 2018, pp. 517-532).

Molto probabilmente, quindi, non è possibile indicare un atteggiamento salutare omogeneo per le influenze didattiche, ma piuttosto devono essere intrecciate dinamicamente, cioè selezionando alternativamente mezzi per situazioni specifiche, utilizzando la saggezza di culture diverse e tenendo conto delle esigenze spirituali per lo sviluppo di individui specifici. Al di là del volume di queste considerazioni c'è l'inclusione dell'idea dell'insegnante come "custode dell'esperienza di soglia" nel senso della categoria antropologica della liminalità, che è stata postulata molto tempo fa da Peter McLaren dal punto di vista della pedagogia radicale (McLaren, 1999). Vale la pena tornare su questo separatamente.

Riferimenti Bibliografici

- Baudrillard, J. (1998). *Ameryka [America]*, tradotto da Renata Lis, "Sic!" Casa editrice, Varsavia [in polacco].
- Jaworska-Witkowska, M., Witkowski, L. (2010). *Przeżycie – Przebudzenie – Przemiana. Inicjacyjne dynamizmy egzystencjalne w prozie Hermanna Hessego (pedagogiczne tropy i kategorie) [Esperienza emotiva - Risveglio - Trasformazione. Iniziativa dinamismi dell'esistenza umana nella prosa di Hermann Hesse (tropi e categorie pedagogiche)]*, ed. 2, corretto. Casa editrice dell'Università di Educazione Sanitaria e Scienze Sociali, Łódź [in polacco].
- Kwieciński, Z. (2000). *Tropia - tracce - tentativi. Studi e schizzi sulla pedagogia delle terre di confine*, Wydawnictwo "Edytor", Poznań - Olsztyn [in polacco].
- McLaren, P. (1999). *La scuola come performance rituale. Verso un'economia politica di simboli e gesti educativi*, Terza edizione, Rowman & Littlefield Publishers, Lanham - Boulder - New York - Oxford.
- Mead, M. (2000). *Kultura ai tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego [Cultura e identità. Uno studio della distanza intergenerazionale]*, tradotto da J. Hołówka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Varsavia [in polacco].
- Sloterdijk, P. (2008). *Krytyka cynicznego rozumu [Critica della ragione cinica]*, traduzione e introduzione P. Dehnel, Casa editrice scientifica dell'Università della Bassa Slesia, Wrocław [in polacco].

Sloterdijk, P. (2014). *Devi cambiare la tua vita. A proposito di antropotecnica*. [Devi cambiare la tua vita. A proposito di antropotecnica], tradotto da J. Janiszewski, prefazione A. Żychliński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Varsavia, pp. 384-412 [in polacco].

Tokarczuk, O. (2020). Un tenero narratore, *Wydawnictwo Literackie, Cracovia* [in polacco].

Ortega y Gasset, J. (1982). *Bunt mas i inne eseje socjologiczne* [Ribellione delle masse e altri saggi sociologici], tradotto da Piotr Niklewicz, Henryk Woźniakowski, introduzione di Jerzy Szacki, Casa editrice scientifica nazionale, Varsavia [in polacco].

Witkowski, L. (2007). "Normatività pedagogica alla luce delle sezioni trasversali e delle trasformazioni nelle discipline umanistiche e culturali contemporanee (tentativo di ricognizione)", pubblicato alle pagine 193-209 [in:] Lech Witkowski, *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice* [Tra pedagogia, filosofia e cultura. Studi, saggi, schizzi] Casa editrice dell'Istituto di ricerca educativa, Varsavia, [in polacco]. Il riferimento alla tradizione stessa è alle pp. 204-206.

Witkowski, L. (2009). *Ku integralności edukacji i humanistyki II. Postulaty, postaci, pojęcia, próby. Odpowiedź na Księgę Jubileuszową* [Verso l'integrità dell'istruzione e delle discipline umanistiche II. Postulati, figure, concetti, tentativi. Risposta al Libro del Giubileo], Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009 [in polacco].

Witkowski, L. (2014). *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce* [Ambiente invisibile. La pedagogia completa di Helena Radlińska come ecologia critica delle idee, della mente e dell'educazione. Sul posto della pedagogia nella svolta della dualità nelle discipline umanistiche], Oficyna Wydawnicza "Impuls", Cracovia [in polacco].

Witkowski, L. (2015). *Contro. O dwoistości strukturalnej faz rozwojowych w ekologii cyklu życia psychodynamicznego modelu Erika H. Eriksona* [Versus Sulla dualità strutturale delle fasi di sviluppo nell'ecologia del ciclo vitale del modello psicodinamico di Erik H. Erikson], Oficyna Wydawnicza "Impuls", Cracovia [in polacco].

Witkowski, L. (2018). *Discipline umanistiche applicate. Virtuosismo, passioni, iniziazioni. Professioni sociali contro ecologia culturale* [The Applied Humanities. Virtuosismo, passioni, iniziazione. Professioni sociali contro ecologia della cultura], Cracovia, Oficyna Wydawnicza "Impuls" [in polacco], pp. 517-532.