

# EDUCAZIONE APERTA

Le sirene sono la forma inafferrabile e proibita della voce che attira. Non sono altro che canto. Semplice scia argentea sul mare, cavo dell'onda, grotta dischiusa tra le rocce, candore di spiaggia, che cosa sono, nel loro stesso essere, se non il puro richiamo, il vuoto felice dell'ascolto, dell'attenzione, dell'invito alla pausa? La loro musica è il contrario di un inno: nessuna presenza scintilla nelle loro parole immortali; solo la presenza di un canto futuro percorre la loro melodia. È per questo che le sirene seducono, non solo per ciò che fanno udire, ma per ciò che brilla nella lontananza delle loro parole. (Michel Foucault)



**I MUSEI COME SPAZI  
DEL SAPERE SENSIBILE ED ECO-LOGICO**

# EDUCAZIONE APERTA

*Rivista di pedagogia critica*

15 / 2024

fasidi(luna

# Educazione Aperta

## *Rivista di pedagogia critica*

Periodicità semestrale.

Numero 15, 2024.

Registrazione al Tribunale di Bari n. 8 del 28 marzo 2017.

ISSN 2532-3091 (cartaceo) | 2785-079X (digitale).

Sito internet: <http://www.educazioneaperta.it>

Direttore responsabile: Antonio Vigilante.

Direttori scientifici: Mariateresa Muraca e Paolo Vittoria.

Editore: Fasi di Luna, via Celentano, 54, 70121 Bari. Tel: 0805247110.

La rivista è espressione della COMUNITÀ DI RICERCA EDUCAZIONE APERTA (CREA):

### COMITATO EDITORIALE

Lorenza Boninu, Liceo Carducci di Piombino; Enrico Bottero, dirigente scolastico; Cristina Breuza, cooperativa sociale Il Margine; Giovanni Castagno, Movimento di Cooperazione Educativa; Fabio Castenedoli, Istituto Gian Matteo Giberti di Verona; Irene Culcasi, European Association of Service-Learning in Higher Education; Maria D'Ambrosio, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli; Enrica Ena, Istituto Comprensivo "Pietro Allori" di Iglesias; Gabriella Falcicchio, Università degli Studi di Bari; Movimento Nonviolento; Paolo Fasce, IISS Einaudi Casaregis Galilei di Genova; Giuseppe Ferraro, Università degli Studi di Napoli Federico II; † Fulvio Cesare Manara, Università degli Studi di Bergamo; Jose Mangione, Indire; Roberto Maragliano, Università degli Studi Roma Tre; Angelo Miramonti, Istituto Departmental de Bellas Artes (Colombia); Mariateresa Muraca, Istituto Universitario don Giorgio Pratesi, Istituto Progetto Uomo, Università di Verona; Renato Palma, Democrazia affettiva; Claudia Peirone, Liceo Artistico Passoni di Torino; Giuseppe Rizzuto, Movimento di Cooperazione Educativa; Vanessa Roghi, Università di Roma la Sapienza; Marta Beatrice Rota, Istituto comprensivo Villa d'Almè di Bergamo; Vincenzo Schirripa, Università Lumsa di Roma; Claudia Secci, Università di Cagliari; William Soares dos Santos, Universidade Federal do Rio de Janeiro (Brazil); Tiziana Tarsia, Università degli Studi di Messina; Daniele Taurino, Movimento Nonviolento; Maura Tripi, Movimento di Cooperazione Educativa; Chiara Vanadia, Rete Freire-Boal; Antonio Vigilante, Liceo Piccolomini di Siena; Paolo Vittoria, Università degli Studi di Napoli Federico II.

### COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE

Inny Accioly, Universidade Federal Fluminense do Rio de Janeiro (Brazil); Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Universidade do Estado do Pará (Brazil); Jim Clack, University of Bedfordshire (UK); Theopula Polina Chrysochou, National and Kapodistrian University of Athens (Greece); Anna Costantino, University of Greenwich (UK); Reinaldo Matias Fleuri, Universidade Federal de Santa Catarina (Brazil); George Grollios, Aristotle University of Thessaloniki (Greece); Dave Hill Anglia, Ruskin University; Middlesex University (UK); Jones Irwin, Dublin City University (Ireland); Gianna Katsiampoura, National and Kapodistrian University of Athens (Greece); Daniel Mara, Universitatea "Lucian Blaga" din Sibiu (Romania); Peter Mayo, University of Malta (Malta); Kostas Skordoulis, National and Kapodistrian University of Athens (Greece); Juha Suoranta, Tampere University (Finland); E. Wayne Ross, University of British Columbia (Canada); Yasemin Tezgiden, Middle East Technical University (Turkey); Robert Zecker, Saint Xavier University (USA).

In copertina: il Campo dei Giganti (Nardò). Foto di Ulrico Tramacere.

La citazione di Michel Foucault è tratta da *Il pensiero del fuori*, SE, Milano 1998.

I testi di Educazione Aperta sono rilasciati sotto la licenza Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

# Indice

- 7 La Comunità di Ricerca  
*Editoriale*

## PRIMOPIANO / I MUSEI COME SPAZI DEL SAPERE SENSIBILE ED ECO-LOGICO

- 12 A cura di Irene Culcasi, Maria D'Ambrosio,  
Mariateresa Muraca e Paolo Vittoria  
*Musei, comunità e ricerca pedagogica*
- 20 Chiara Agagiù  
*Pratica artistica e soggettivazione pedagogica. Dal dramma ecologico  
della Xylella alla rigenerazione comunitaria di un uliveto nel Salento*
- 41 Valentina Berardinetti e Giusi Antonia Toto  
*Il museo come spazio didattico-educativo.  
Dalla memoria del passato alla cura della casa comune*
- 58 Alessia Iotti e Irene Culcasi  
*Il museo come processo di partecipazione: laboratori d'arte  
per una cultura diffusa e inclusiva*
- 81 Michele Zedda  
*Potenzialità educative del museo naturalistico*
- 96 Alessandra Landini  
*Una scuola come museo, patrimonio di tutti*
- 112 João Gabriel Pinheiro Huffner, Maria Terezinha Resende Martins  
*Ecomuseu de Belém e o Turismo Comunitário enquanto  
Instrumentos Pedagógicos para a educação e salvaguarda patrimonial*
- 131 Cláudia Vicari Zanatta, Lilian Amaral, Osvaldo (Vado) Vergara Borges  
*Ecomuseu Urbano: incursão existencial de um pensamento infinito em  
percurso*
- 149 Emanuele Liotta  
*Gli ecomusei in Sicilia: approcci partecipativi e possibili  
paradigmi di risposta alle povertà educative*
- 166 Chiara Di Carlo  
*Aree interne ed eco-musei. Una proposta di valorizzazione  
della Valle Siciliana attraverso la creazione di un ecomuseo digitale*

- 182 Antonio Saccoccio  
*L'Ecomuseo tra sviluppo locale, cultura viva e coscientizzazione. Una sperimentazione del metodo maieutico in Agro Pontino*
- 197 Alessia Rosa e Michela Bongiorno  
*Ecomusei come proposta educativa per i più piccoli tra potenziale e strumenti di comunicazione*
- 220 Rosangela Ungaro  
*I musei diffusi, le aree archeologiche monumentali e gli studenti-visitatori: una nuova comunità educante per la valorizzazione del territorio*
- 241 Franca Zuccoli  
*MuDiB: il Museo diffuso Bicocca.  
Un museo in divenire che valorizza le interconnessioni*
- 256 Maria das Graças da Silva, Maria Terezinha Resende Martins, Alzira Almeida de Araújo  
*A pesca artesanal como patrimônio cultural e espaço de circulação de saberes da ancestralidade: um "museu" aberto, Vigia-Brasil*
- 283 Adriele de Fátima de Lima Barbosa, Rodrigo de Cássio da Silva, Maria das Graças da Silva  
*Educação museal e interculturalidade crítica na Amazônia brasileira: kits e jogos educativos experiência pedagógica do Museu Paraense Emílio Goeldi*

#### ESPERIENZE E STUDI

- 307 Enrico Orsenigo  
*Relazione e letteratura: una esplorazione*
- 324 Margherita Angelini  
*La Shoah insegnata: la Giornata della Memoria in Italia*
- 346 Claudia Secci  
*Dal genere alla nonviolenza: spunti pedagogici negli sviluppi del pensiero di Judith Butler*

#### VOCI, ECHI & DIALOGHI

- 365 Gaia Colombo  
*Il cerchio. A cosa serve la scuola*

- 384 Chicca Cosentino, Irene Mottareale, Raffaella Quattrocchi  
e Caterina Strafalaci  
*Un percorso immersivo per una nuova ecologia. Un anno di Radici*
- 395 Cristina Breuza  
*bell hooks: insegnare il pensiero critico, aprirsi al possibile*
- 406 Paolo Vittoria  
*Accordo Italia-Albania: la gestione dei migranti offende  
il diritto internazionale. Dialogo con Giuseppe Cataldi*
- 412 Cristiana Pezzetta  
*Memorie d'infanzia per una mitologia del minuscolo*
- 423 Alessia Napolitano  
*Letteratura "per" chi? Un dibattito necessario*
- 433 Bruno Tognolini  
*Corri, Pinocchio! La letteratura per l'infanzia forse è meglio  
che resti imprevedibile*

# Dal genere alla nonviolenza: spunti pedagogici negli sviluppi del pensiero di Judith Butler

From gender to nonviolence: pedagogic cues in the evolution of Judith Butler's thought

CLAUDIA SECCI

The article is about the connection between Judith Butler's Gender Theory and their recent perspective of nonviolence and upon the concepts characterizing this connection. Butler grounds their nonviolent reflection upon the concept of "grievability", from which should descend every comprehension of the subject as part of the humankind and as prerequisite of nonviolent relationships. Moreover, Butlers' considerations upon Freud's thinking about war, death and aggressivity are highlighted; as well as an actual perspective on nonviolent education, as it emerges from a dialogue, focused on the necessity of disarming forms of violence, contained in the framing of the youth in the education systems, that seem to be aimed at a selective and homologating function.

Keywords: Judith Butler, nonviolence, gender, grievability, education.

C. Secci, *Dal genere alla nonviolenza: spunti pedagogici negli sviluppi del pensiero di Judith Butler*, in "Educazione Aperta" ([www.educazioneaperta.it](http://www.educazioneaperta.it)), 15/2024.

DOI: 10.5281/zenodo.10647162

## Introduzione: la dignità di lutto in principio del discorso

Judith Butler, nata nel 1955, è una filosofa contemporanea di grande influenza. A partire dai primi anni Novanta, è stata indicata tra le responsabili di una trasformazione culturale profonda che ha avuto ampia risonanza, in particolare rispetto al passaggio da un'idea binaria di genere (uomo e donna) a un'idea del genere come costruzione complessa e irriducibile a due sole identità distinte, nonché irriducibile a un profilo che permane statico per la durata della vita di una persona (Butler, 2013).

Sebbene la letteratura abbia evidenziato spesso la parte iconoclasta del pensiero di Butler, la filosofa ha pur sempre collocato la sua prospettiva sul genere nello sviluppo del pensiero femminista, segnalando il legame tra la teoria della performatività di genere e le spinte di rivendicazione e richiesta di parità del femminismo degli anni Sessanta e Settanta del Novecento e, di seguito, le teorie legate al concetto della differenza, segnalando, in tal modo, la continuità, seppur non lineare, di queste diverse fasi del pensiero femminista, piuttosto che la loro discontinuità (Butler, 2014, pp. 263-269).

Inoltre, il rifiuto della concezione binaria del genere, nel suo significato di apertura verso la multiforme realtà del genere individuale e nel suo risvolto sociopolitico di difesa del diritto di ciascuno di esprimere la sua identità di genere, si è sempre collegata con la difesa dei diritti umani e dei diritti sociali altrimenti intesi: un fatto che ha portato, negli anni, Judith Butler a spendere il proprio nome a favore del movimento afroamericano *Black Lives Matter*, delle rivendicazioni dei Palestinesi (Butler, 2012; anche in recentissimi pronunciamenti),

dei diritti di cittadinanza delle persone con disabilità, nonché per la tutela della vita dei migranti dall’Africa e dall’Asia alle coste europee del Mediterraneo.

Nell’approfondimento della riflessione sul tema dei diritti e della relazione nonviolenta tra esseri umani, Butler ha posto al centro il concetto di *grievability*, che si potrebbe definire come la possibilità di essere pianti, appunto quale elemento fondamentale dell’interazione tra gruppi diversi di persone.

“Affinché il divieto di ricorrere alla violenza e alla distruzione – scrive Butler (2020, p. 85) – possa includere una determinata vita tra quelle che devono essere salvaguardate, quella vita deve essere ritenuta degna di lutto – nel senso che la sua ipotetica perdita deve essere concettualizzata *proprio come una perdita*. La condizione per cui alcune vite sono più degne di lutto di altre sta a indicare che l’uguaglianza è ben lungi dall’essere raggiunta”.

In questo passaggio e nel prosieguo del suo testo, Butler accenna due aspetti che saranno successivamente approfonditi:

La dignità di lutto non riguarda, in realtà, ciò che avviene *dopo* la morte di qualcuno, ma riguarda il modo in cui si guarda alla persona *prima* della sua eventuale morte, presupponendo che essa sarà pianta, predisponendo tutte le condizioni oggettive e ideali perché la sua dipartita precoce sia scongiurata.

Il fatto che vi siano persone meno degne di lutto di altre ha a che fare, in ultima analisi, con una condizione di disuguaglianza; il concetto di uguaglianza, infatti, comprende il senso di una profonda parità che si estende al piano culturale, etico, emotivo e va ben al di là della formale uguaglianza di fronte alle leggi di uno Stato o di quelle transnazionali. In *Democrazia e educazione* di Dewey (1944) cogliamo il senso di una democrazia che può reggersi solamente su una formazione e cultura democratica, interiorizzata da ciascuna persona e realizzata, innanzitutto, intimamente e con adesione autentica; nell’idea etimologica di *religione* (da *religio*, congiungo, collego) è presente l’idea del legame secondo una comune umanità, che carat-

terizza il singolo al di là di qualsiasi altra sua specificazione personale.

Questo è il motivo per cui il considerare non degne di lutto alcune persone o alcune categorie di persone si accompagna a profondi processi di “disumanizzazione” delle stesse, processi culturali, mediatici, che costruiscono l’alterità e la differenza, indicano non solo avversari e nemici da contrastare, ma anche modelli altri, pensati come tali, differenziandoci dai quali riteniamo di affermare e preservare la nostra identità (Fadda, 2007).

L’estensione del concetto di dignità di lutto, dunque, discende direttamente dal senso di uguaglianza; non possiamo, tuttavia, pensare quest’ultima come idea di totale conformità di ciascun individuo a un modello assimilato o un’equiparazione di ciascuna persona all’altra (Butler, 2020, p. 31). Il concetto che Butler, invece, collega all’uguaglianza è quello di interdipendenza sociale. Il razzismo, l’omotransfobia e, soprattutto, l’individualismo assunto a valore cardine da perseguire e che dà vita alle ulteriori declinazioni prima nominate, rappresenta la ragione più vera del venir meno dell’attribuzione universale di dignità di lutto.

Siamo stati portati a credere che l’individualismo sia una forma naturale dell’esistere sociale degli umani. Hobbes ha posto il tema di uno stato di Natura nel quale il conflitto tra un essere umano e l’altro è naturale, in quanto corrisponde all’attività necessariamente messa in opera per sopravvivere. Butler ritiene lo stato di Natura un “fantasma”, un’idea distorta che ha generato un immaginario (ivi, pp. 50-51), proposto e reso esaltante anche nella letteratura, ad esempio, dal quale discendono determinate scelte politiche finalizzate a preservare il potere dei gruppi dominanti e che sia Rousseau sia Marx hanno rivelato. Uno stato di Natura selvatico, conflittuale e violento – secondo le costruzioni che la filosofa definisce “fantasmagoriche” – *deve* essere rimosso attraverso il contratto sociale che organizza la vita collettiva degli esseri umani, assegnando loro ruoli e funzioni precise. In questo schema, l’evoluzione storica si muove dal caos all’ordine, dalla violenza alla nonviolenza. Se, invece, l’idea di una Natura violenta e

una cultura e civilizzazione pacifica non fosse che una finzione? Non dovremmo scomodare tanti eventi storici che tendono ad affermare questa realtà; appare molto più plausibile che non si possa parlare di “uno stato di Natura” contrassegnato dal conflitto, bensì di uno stato in cui gli uomini e le donne primitive sono sopravvissute anche grazie alla cooperazione e all’organizzazione nonviolenta. Come, invece, è altrettanto evidente che l’organizzazione politica e gerarchica delle società umane, naturalmente anche quelle contemporanee, sia contrassegnata da elementi conflittuali e violenti.

Se la dignità di lutto è attribuzione incondizionata di valore a ciascuna vita umana, allora si comprende perché questa si colleghi a un’idea non astratta ma “viscerale” di uguaglianza. L’uguaglianza, infatti, per Butler non si fonda sul presupposto astratto che “tutti siamo uguali”, ma sulla comprensione profonda che tutti siamo dipendenti l’uno/a dall’altro/a. Secondo la filosofa, pertanto, alle origini della violenza sta il mito “fondativo” dell’umanità che vede la primarietà dell’uomo, che non è dipendente da nessun altro essere e la secondarietà della donna, che viene al mondo già dipendente dall’uomo e dal fatto che il primo uomo compaia già adulto, quindi non collegato né proveniente da altri da sé come figure genitoriali materne o paterne (ivi, p. 56). George Lapassade, notoriamente, parla del mito della “compiutezza”, proprio in riferimento all’adulto.

La dignità di lutto è, pertanto, non prioritariamente un atteggiamento che un singolo essere umano può intrattenere con un altro, ma un principio che presiede, sistematicamente, “all’organizzazione sociale della salute, del cibo, della casa, del lavoro, della sessualità e della vita civile” (ivi, p. 87). Quindi, anche la costruzione sociale e culturale di un tessuto che sostenga la vita di ciascuno e ciascuna, non deve essere intesa come un’elargizione paternalistica da parte di un gruppo, la cui dignità di lutto è incontestabile, a un altro, magari definito “vulnerabile”, ma come una costruzione sistemica (ivi, p. 104).

Nel significativo scambio con la filosofa Maura Gancitano, nel

quale si ripercorrono i temi fondamentali del testo qui oggetto di riflessione, Butler (Butler e Gancitano, 2020), rispondendo alle domande poste, esplicita due aspetti molto rilevanti:

1. il pensiero nonviolento *non* esprime la rimozione della rabbia e dell'odio, ma la loro canalizzazione e il loro uso nell'agone del conflitto nonviolento (Gandhi, 2005, pp. 47-60; Capitini, 1992, pp. 153-155);

2. appare deleteria l'assegnazione di un tratto staticamente vulnerabile a determinate categorie sociali, che pure *sono* vulnerabili, giacché tale attribuzione è un ulteriore elemento di ghettizzazione sociopolitica. Ritiene, invece, che la vulnerabilità non escluda la forza e che sia una caratteristica umana universale (Tramma e Cornacchia, 2019).

## Non c'è nonviolenza senza senso di uguaglianza e senza il vincolo etico

La nonviolenza, dunque, si fonda sull'uguaglianza, e questa – per riferirsi nuovamente alla dignità di lutto – si basa su “un approccio radicalmente egualitario alla preservazione della vita” (Butler, 2020, p. 83). Nota, però, l'autrice, che la “*religio*”, il legame fondamentale alla base del senso dell'uguaglianza, fondandosi sul principio di “non uccidere”, debba necessariamente estendersi a tutto ciò che è vivente, comprese piante e animali (ivi, p. 85). Proprio in questo contesto di riflessione, il percorso di Butler si avvicina a quello di Capitini per i seguenti principi interrelati:

Non uccidere, non solo un altro o altri esseri umani, ma tutto ciò che vive.

Tutto ciò che vive è *compresente*.

Capitini affronta questo tema (Capitini, 1992, pp. 135-137), inquadrando il “problema di ‘non uccidere’” in un contesto di riflessione che si estende ai classici temi capitiniani dell'aggiunta, della com-

presenza e dell'omnicrazia. Egli nota che sin dall'Antico Testamento, l'istituzione religiosa ha posto il divieto di uccidere non solo come una regola "parziale", che ammetteva l'eccezione in riferimento ad altre regole (relative alla difesa, alla giustizia, ad esempio), ma soprattutto, come un divieto che ha la funzione di controllare un istinto omicida che è comunque presente e conclamato. L'interpretazione attuale della religione – nella nonviolenza – si fa, invece, portatrice di una concezione non negativa del principio di "non uccidere". Esso è, innanzitutto, osservato come un principio in senso stretto e ha valore prioritario rispetto ad altre regole, inoltre si presenta non più come regolatore dell'istinto omicida, ma come prescrizione morale di sviluppo di un sentimento benefico verso qualsiasi altra "cosa" che vive: "non uccidere" diventa "non desiderare la morte altrui", l'obiettivo del comandamento rappresenta l'invito a farsi "persuasi" del suo intrinseco valore. Si tratta di un principio che, per Capitini, che qui cita Gandhi, pur toccando il nucleo dei valori del cristianesimo, l'Occidente ha mancato di inverare e l'Oriente ha invece assunto su di sé.

Anche se, dunque, Capitini ha definito l'opposizione alla violenza come "nonviolenza", indicando nella costruzione di una parola unica una concezione propositiva e non dipendente della stessa e non una mera opposizione al concetto – che così risulterebbe "primario" – di violenza, è tuttavia necessario definire quest'ultima per procedere nell'argomentazione. Non c'è, a differenza di quanto potremmo credere, una definizione chiara di violenza, soprattutto perché le istituzioni che hanno il privilegio dell'uso legittimo della forza, hanno anche un potere definitorio su cosa sia violenza e cosa non lo sia, spesso definendo violenti i moti che, in realtà, alla violenza si oppongono.

## Un'aggressività insopprimibile?

Sigmund Freud, ampiamente citato dall'autrice, sostiene che la

Prima Guerra Mondiale ha comportato lo scatenarsi di una ferocia mai conosciuta precedentemente: le convenzioni che frenavano il dilagare della violenza, impedendo di colpire i bambini, le donne e le persone comunque non armate; che distinguevano tra militare e civile, sono state rimosse (Freud, 1976, pp. 18-19). Il contesto storico ha posto la coscienza intellettuale dell'epoca di fronte alla necessità di approfondire il tema dell'ancestrale rapporto tra umano, guerra, violenza, uccisione e morte.

Il discorso freudiano, rispetto all'argomento, è legato alla sua concezione di civilizzazione, cui si collega il discorso affrontato da Butler in principio del suo saggio sulla nonviolenza. Quel che chiamiamo civilizzazione, infatti, non consiste in un movimento progressivo di graduale superamento degli istinti brutali che fanno parte del "corredo primitivo" dell'umano, ma nel fatto che la stragrande maggioranza degli esseri umani ha convertito, in virtù di forze interne ed esterne (l'azione educativa tra esse), impulsi egoistici in sociali, rimuovendo un sostrato istintuale tendente all'odio, che l'essere umano possiede e che è insopprimibile<sup>1</sup>. "In questo modo – scrive Freud – la nostra società civile, che esige una buona condotta senza preoccuparsi delle tendenze su cui questa si fonda, ha abituato un gran numero di persone ad ubbidire, a conformarsi alle condizioni della vita civile, senza che la loro natura partecipi a questa obbedienza" (ivi, p. 21).

Nel progredire verso la convivenza pacifica, verso la fratellanza e l'apertura verso l'alterità, non si può affermare che l'umanità non cambi, non diventi realmente più civile e solidale, ma il fatto è che, nello sviluppo, anche individuale, mentre uno stato più elevato può essere toccato una volta e mai più raggiunto, la regressione a stadi inferiori è sempre possibile (ivi, p. 24; cfr. Erikson, 2001, pp. 231-255). La guerra, allora, appare essere la rappresentazione storica, col-

<sup>1</sup> Il tema è oggetto di indagine e di riflessione anche nella psicologia evolutivista che indaga i comportamenti eusociali anche nelle società complesse non umane (Novak, Tarnita, Wilson, 2010).

lettiva, di quell'*ambivalenza emotiva* di cui l'essere umano fa oggetto, in modo naturale, l'altro da sé (e sé stesso), anche la persona che sinceramente ama.

Anche il nostro atteggiamento verso la morte, nota Freud, può essere definito schizofrenico; da un lato, infatti, operiamo una sistematica rimozione della stessa e la releghiamo a affare episodico ed estemporaneo (la riflessione dell'autore è, qui, attualissima), dall'altro, il lutto per una persona cara ci paralizza e getta in uno stato di prostrazione totale, come se fosse la cosa più irrealistica che ci sarebbe potuta capitare (ivi, p. 27). Freud, tuttavia, non attribuisce un pensiero contraddittorio solo agli uomini della sua contemporaneità, ma anche a quelli primitivi, anche se, nel passaggio dalla preistoria alla storia i motivi della contraddizione differiscono da quelli della contemporaneità. Il primitivo aveva un atteggiamento totalmente differente verso la morte delle persone care e verso quella degli estranei, massacrando e uccidendo questi ultimi senza rimorsi di coscienza; fino a quando, con l'estendersi – non intellettuale o ideale, ma oggettivo, storico/geografico – del concetto di “umanità”, come similarità degli umani, l'indifferenza verso l'omicidio lasciava gradualmente spazio al sentimento della conflittualità emotiva verso l'uccidere.

Nasceva la religione come venerazione del Dio Padre, vittima del crimine primitivo (il parricidio) e la psicologia stessa, che si fa carico dell'ambivalenza del sentimento confuso di fronte alla morte di una persona amata e odiata allo stesso tempo (ivi, pp. 28-29), perché ciascuna persona, anche la più amata, è per Freud, al tempo stesso, oggetto di un inconscio augurio di morte.

Freud considera necessario, pertanto, risvegliare la consapevolezza dell'umanità contemporanea con gli elementi che la ricongiungono a quella primitiva: “Riassumendo, gli aspetti comuni all'uomo primitivo e alla nostra coscienza sono l'impenetrabilità alla rappresentazione della propria morte, l'augurio di morte rivolto allo straniero ed al nemico, l'ambivalenza nei confronti della persona cara” (ivi, p. 33).

Nell'opera di Freud *Il disagio della civiltà e altri saggi* è contenuto

uno scambio epistolare tra il padre della psicoanalisi e Albert Einstein, datato al 1932, sui temi della guerra, della violenza e del pacifismo. Il fisico invita Freud, in sostanza, a cercare di fornire un orientamento psicologico e anche educativo, all'azione pacifista, non tacendo, ma anzi esplicitando le ragioni per le quali, come scrive lo stesso Einstein, “[...] l'uomo ha entro di sé il piacere di odiare e di distruggere” (Freud, 1971, p. 285). Einstein, dunque, entra subito nel merito del tema psicologico, nonostante Freud avesse presentato il primo incontro con quest'ultimo, con una punta di giocosità, come lo scambio tra persone del tutto ignare del reciproco campo di sapere (ivi, p. 282). Einstein pone il problema dell'assenza di una vera autorità politica e giudiziaria sovranazionale che argini l'uso illimitato del potere da parte degli Stati nazionali, soprattutto nell'orientamento dell'istruzione e dell'informazione.

La domanda einsteiniana è, pertanto: si può orientare la psiche umana in modo che la tendenza aberrante di cui detto prima non divenga una psicosi collettiva su cui matura e si sostiene il grande conflitto e da cui – attualissima osservazione di Einstein – non solo l'“intelligenza” non è immune, ma diviene (ci si permette di aggiungere) la più pericolosa portatrice, condendo le proprie ragioni, profonde e insondabili, con raffinate argomentazioni?

L'articolata risposta di Freud ripercorre le riflessioni che si sono già, in parte, viste precedentemente, non senza, però, offrire una ricostruzione storico/filosofica del manifestarsi della violenza umana. L'autore non vede tanto la contrapposizione tra la violenza e il diritto, quanto la loro continuità: il diritto non rimuove la violenza, ma la formalizza e la istituzionalizza. Nondimeno, e non senza una sua interna contraddittorietà, il diritto rappresenta l'unione dei molti, segnatamente dei più deboli, che sostituisce la forza brutta esercitata dai forti.

Quali grandi problemi, allora, si pongono rispetto a un quadro già intrinsecamente ambiguo, dei rapporti tra diritto e violenza nell'epoca contemporanea? Il grande pericolo, che i due autori, intravedono,

riguarda la progressiva affermazione di armamenti sempre più sofisticati; essi traggono più potere dall'impiego dell'intelletto che da quello della forza bruta. Questo potere può essere arginato solamente da un impiego del diritto che valga realmente come tutela collettiva delle prerogative di ciascuno e protegga dai soprusi, ma tale condizione è lontana dal verificarsi nella società della prima metà del Novecento, in quanto essa richiese un durevole senso di comunità emotiva e psicologica non realmente esistente. La società è progredita, ma non ha, quindi, eliminato i conflitti, giacché essi si basano sulle disuguaglianze persistenti nella società (ivi, pp. 289-290), punto dal quale muove anche tutto il discorso di Judith Butler.

La Società delle Nazioni corrisponde, pertanto, secondo Freud, a una brillante idea, che può avere esiti positivi solamente se è capace di contemperare un'autorità coercitiva con la promozione e il mantenimento di un legame emotivo tra i popoli (un'utopia che l'Europa e le Nazioni Unite tuttora inseguono); ma dal punto di vista psicologico, il perseguimento di questo obiettivo non può prescindere dalla consapevolezza che le pulsioni d'amore e di morte non sono mai del tutto separate e si presentano in modo vincolato. "La difficoltà a isolare le due specie di pulsioni – così Freud – ci ha impedito per tanto tempo di riconoscerle" (ivi, p. 294). Non solo, inoltre, le pulsioni sono ricche di eros e thanatos, ma si presentano nell'umano in modo, sin dall'inizio, più complesso e, nel contesto della guerra, non è solo la pulsione di morte, in maniera nitida e distinta, a richiamare gli individui, ma un groviglio di pulsioni che hanno a che fare anche con gli istinti di protezione e di sopravvivenza che sono legati al vissuto amoroso.

Non resta, dunque, che produrre una cultura dell'eros, non solo in riferimento all'amore inteso nelle sue più ovvie declinazioni, ma anche in riferimento al suo aspetto identificatore, cioè quale spinta a identificarsi con l'altro da sé, quali che siano le sue caratteristiche (ivi, pp. 298-299), così come ripreso in relazione alla dignità di lutto di cui tratta Butler. In conclusione della sua lettera, Freud offre il suo

contributo forse più caratteristico ed evidente all'adesione alla causa pacifista, sostenendo che il processo di incivilimento, nonostante le sue ambiguità, non ha però mancato di produrre degli effetti psicologici sostanziali sull'umanità. Sono proprio questi effetti a richiamare bisogni di pace e convivenza che, se nelle società del passato potevano essere chimere utopistiche e intellettualistiche, oggi assurgono al rango di necessità che si potrebbero definire organiche, in quanto fondano, anche psicologicamente ed emotivamente, il nuovo ordine.

## In conclusione: ancora una pedagogia della nonviolenza

La pedagogia della nonviolenza e l'educazione nonviolenta non sono certo argomenti nuovi, sono stati affrontati – se si limita lo sguardo all'Italia – oltre che da Capitini, Dolci, Don Milani (Catarci, 2008), da autori e autrici più vicine temporalmente. Quale potrebbe essere, allora, il dato di novità di questo importante intervento della filosofa, che, in qualche maniera, oltrepassa i suoi temi “classici”? È proprio l'elemento del superamento concettuale dei temi abituali a caratterizzare la riflessione di Butler sulla nonviolenza in un modo che potrebbe essere curvato in direzione pedagogica.

Se è vero, infatti, che la pedagogia della nonviolenza non può che essere tale nei contenuti e nei modi, la prospettiva di Butler offre un'ulteriore apertura. Il contributo fondamentale che questo percorso offre appare essere, implicitamente, la ricollocazione del pensiero sul genere, il suo trasferimento in una dimensione più organica e universale. Il pensiero di Butler è stato sovente compreso come una riflessione su ciò che è radicalmente *diverso*: un genere fluido, non definito, performativo e non naturale, vertente su categorie “ristrette” di persone. In realtà, esso ha ambito, sin dal principio, a rappresentare alcuni aspetti dell'umano nella sua interezza.

In tal senso, la riflessione sulla nonviolenza rappresenta una naturale prosecuzione dell'argomentazione sul genere, giacché al centro dell'attenzione non ci sono categorie specifiche di persone, magari contrapposte ad altre, caratterizzate da altrettanti aspetti che appaiono cristallizzarne l'identità all'interno di un modello. Butler non contrappone ingenuamente i diritti civili a quelli sociali e politici e tantomeno a quelli umani, che vengono prima di tutti e che si ricollegano al comandamento morale di "non uccidere" di cui abbiamo detto in precedenza.

La nonviolenza di cui discorre Butler, pertanto, rappresenta una prospettiva radicale e universale, che riguarda il modo dell'accoglienza dell'umano nelle sue più disparate espressioni.

Nella sua riflessione più curvata sull'educazione (va ricordato che il concetto di *education* in lingua inglese è più vicino a "istruzione" che al nostro "educazione"), la filosofa recupera gli elementi della riflessione sulla nonviolenza ponendo in rilievo come in ambito educativo si riflettano i dispositivi di aggressività implicita cui ci si è riferiti precedentemente e contrappone ad essi una visione pedagogica in cui recuperino spazio le alleanze disciplinari che hanno contrassegnato la pedagogia in passato. Ella denuncia, ad esempio, non tanto il fatto che si rifletta sull'educazione rimuovendo i suoi legami con la filosofia e la letteratura, ma che esse siano relegate a una funzione "ornamentale", atteggiamento che non riconosce la funzione di creatrice di pensiero critico di queste due discipline umanistiche (Giuliano e Pozzo, 2015, p. 3).

La perdita di contatto con le sue radici filosofiche, letterarie, artistiche, determina la cessione, da parte dell'educazione, a logiche eteronome (economiciste, produttivistiche) che influenzano anche la prospettiva pedagogica implicita nelle funzioni più proprie dell'educazione/istruzione, quali quelle relative alla valutazione. Quello che Butler o, per meglio dire, il suo intervistatore Facundo Giuliano, chiama *assessment logic*, cioè logica della valutazione (ma che tipo di valutazione, appunto?), ha come primo effetto quello di togliere

potere reale a studentesse e studenti, riducendone l'autonomia e il potere di incidere realmente sul proprio destino formativo.

D'altra parte – anche su questi elementi si concentra la riflessione pedagogica di Butler – l'educazione, quando non è formazione “incarnata”, ovvero una prospettiva che rende consapevole il soggetto degli elementi fisici, motori ed erotici dell'educazione, agisce in termini repressivi sul corpo stesso, costringendolo a introiettare regole di performatività di genere, di controllo, di mantenimento della propria sfera spaziale.

Butler colloca nel tema dell'essenzialità del pensiero critico in educazione anche quello del conflitto tra i valori privati e quelli pubblici: la scuola e le istituzioni educative non dovrebbero imporre valori “corretti” alla famiglia; la famiglia non dovrebbe attendersi dalle istituzioni pubbliche la corrispondenza ai propri valori, per fare un esempio banale, perché la pluralità delle prospettive offerte alla persona in formazione è generativa, soprattutto quando prospettata come una dialettica arricchente e non distruttiva. Mantenere il conflitto, pertanto, significa anche pensare criticamente – a iniziare da chi opera nell'educazione – l'uso implicito della violenza; non solo quella della punizione e dell'isolamento che la filosofa ha conosciuto in gioventù, ma quella della costrizione in categorie valutative e, anche, diagnostiche. È molto rilevante questo accenno pedagogico di Butler, perché colloca il problema dell'educazione, non già alla nonviolenza, ma alla violenza, in un contesto educativo fortemente raffinato ed istituzionalizzato, in cui l'agire violento è rappresentato dagli strumenti precipui di una *nuova* educazione/istruzione, che si manifesta quando essa si occupa di istruire secondo un modello prestabilito e inderogabile. Queste considerazioni ritornano anche nella parte finale del dialogo con Butler, nel quale ella si orienta in termini fortemente critici verso la valutazione misurativa oggi predominante nel mondo dell'educazione/istruzione; l'aspetto più preoccupante non è tanto quello relativo alle opportunità e alle promesse di vita che si affievoliscono per chi ottiene valutazioni scarse nel percorso

scolastico e universitario, ma quello relativo alla soggettivazione che discende da questo *assessment*, dall'interiorizzazione della valutazione, che diviene il prevalente, se non l'unico, metro di giudizio su sé stessi.

Come si traduce l'idea della dignità di lutto in educazione? Anche nel senso che chi è degno di lutto è colui/colei la cui vita ha un valore che trascende l'economico e il misurabile – si è già accennato – e da ciò discenderebbe una disposizione totale alla fioritura della persona, che è sempre, nei suoi sviluppi, imprevedibile e imperscrutabile.

Educare alla dignità di lutto significa anche educare all'"affetto etico": non si può istruire in senso stretto, ma solo formare, accompagnare un processo di riflessione, verso di esso, in quanto si tratta di un processo che coinvolge i sensi quanto l'intelletto critico, che richiede la capacità di *sostare* nell'orrore e nello sdegno che si prova per un'ingiustizia, un'uccisione, un sopruso.

Butler, pertanto, ci sta parlando della necessità che una cultura pedagogica e filosofica di tipo "umanistico" riguadagni un suo spazio non solo nell'impostazione generale, ma anche in tutte le fasi e le dimensioni del sistema dell'istruzione e della formazione, giacché un senso attuale dell'educazione alla nonviolenza potrebbe trovarsi proprio nella capacità di "disarmare" i meccanismi di violenza implicita presenti nei processi di valutazione e selezione legati ai percorsi formativi, ma anche una violenza altrettanto implicita e inconsapevole, legata alle forme di interpretazione e di incasellamento ideale/ideologico di ciò che si agita nel mondo giovanile (Madrussan, 2017, pp. 131-133). Si tratta di una riflessione critica che non deve procedere a dispetto o a prescindere dalle consapevolezze che, pur di non facile lettura e interpretazione, sono presenti nel mondo giovanile e che riguardano, per certi aspetti, proprio il rigetto della violenza; ad esempio, la violenza implicita nell'identificazione e nell'etichettamento di genere; quella contenuta nell'atteggiamento anti-ecologico che presuppone la violenza dell'essere umano sull'ambiente...

In particolare, l'educazione alla nonviolenza, anche traendo spun-

to da riflessioni come quella di Judith Butler ma anche dalla rielaborazione di prospettive di pensiero del recente passato e di figure che hanno lasciato il segno per la loro impostazione pedagogica critica (Breuza, 2023), dovrebbe occuparsi di scardinare le molte inconsapevolezze pedagogiche che impediscono a chi educa, quale che sia la veste in cui svolge il suo compito, a assumerlo nel suo pieno significato.

## Riferimenti bibliografici

Breuza C., *bell hooks in Italia. Alcune considerazioni sulla sua pedagogia critica*, in “Educazione Aperta”, n.14, 2023, pp.155-161.

Butler J, *Strade che divergono. Ebraicità e critica del sionismo*, Raffaello Cortina, Milano 2012.

Butler J., *Questione di genere. Il femminismo e la sovversione dell'identità*, Laterza, Roma-Bari 2013.

Butler J., *La forza della nonviolenza. Un vincolo etico-politico*, nottempo, Milano 2020.

Butler J. e Gancitano M., *Interviste impossibili. Judith Butler con Maura Gancitano*. Festivalletteratura 2020, in “youtube.com/@Festivalletteratura”, 2020, url: <https://www.youtube.com/watch?v=TbIbt06M8uk>.

Capitini A., *Scritti sulla nonviolenza*, Protagon, Perugia 1992.

Catarci M., *Il pensiero disarmato. La pedagogia della nonviolenza di Aldo Capitini*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2007.

Cornacchia M. e Tramma S. (a cura di), *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico*, Carocci, Roma 2019.

Dewey J., *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*, Free Press, New York 1944.

Erikson H. E., *Infanzia e società*, Armando, Roma 2001.

Fadda R. (a cura di), *L'io nell'altro. Sguardi sulla formazione del soggetto*, Carocci, Roma 2007.

Freud S., *Il disagio della civiltà e altri saggi*, Bollati Boringhieri, Torino 1971.

Freud S., *Considerazioni attuali sulla guerra e la morte*, Newton Compton Testi, Roma 1976.

Giuliano F. e Pozzo, L. V., *(Re)thinking education with Judith Butler: A necessary meeting between philosophy and education (interview with Judith Butler)*, in “Encounters in Theory and History of Education”, n.16, 2015, pp.183-199.

Madrussan E., *Educazione e inquietudine. La monoeuvre formativa*, Ibis, Pavia 2017.

Nowak M., Tarnita C. e Wilson E., *The evolution of eusociality*, in “Nature”, 26 agosto 2010, url: <https://doi.org/10.1038/nature09205>.

## L'autrice

**CLAUDIA SECCI** è professoressa associata di Pedagogia generale e sociale e docente di Pedagogia generale e di Pedagogia del ciclo di vita e degli adulti e di Pedagogia delle relazioni educative all'Università di Cagliari. Lavora su temi quali la dimensione sociale e politica dell'educazione/formazione; genere e formazione; il nesso tra arti popolari/pedagogia e educazione; la dimensione pedagogica della famiglia. Ha pubblicato *La politica come tema e dimensione dell'educazione degli adulti. Gramsci, Capotini, Freire*, Napoli 2012; recentemente ha curato, con Salvatore Deiana, *L'inizio del cammino professionale. I tirocini curricolari delle lauree pedagogiche prima e dopo la pandemia*, Cagliari, 2023 e *Accompagnare i genitori verso un'autoformazione condivisa. Esperienze di educazione e di ricerca*, Lecce 2021.