

La pedagogia metafisica come ‘scienza prima’ dell’educazione. Oltre l’emergenziale e il contingente, educare all’ulteriorità

Metaphysical pedagogy as a ‘main science’ of education. Teaching ulteriority, beyond emergency and contingency

RICCARDO PAGANO

Metaphysics and pedagogy have an inseparable relationship in the ‘classical’ pedagogical thought; that relationship is almost absent in the most recent pedagogical epistemology. Today, in our opinion, to propose a metaphysical perspective for pedagogy again, it is necessary to bear Rousseau and Heidegger in mind because, in modern and contemporary times, they placed the solid theoretical foundations for an educational weltanschauung which, though not giving up the scientific achievements made by the sciences of education, knows how to propose a metaphysical tension again; without that tension the ‘educational’ is reduced to the ‘particular’, in other words it is pure methodology, it is contingent, relative and, above all, it is ‘liquid’, i.e. it shuns substantiality and durability. Without that metaphysical tension, pedagogy plays it by ear, it does not have either any perspectives of transcendence or any transcendental eyes. It loses sight of the overall vision of life and living based on Rousseau's freedom and on Heidegger's ‘being like totality’.

KEYWORDS: PEDAGOGY, METAPHYSICS, FREEDOM, TOTALITY, PERSON

Introduzione

Per riflettere su metafisica e pedagogia, oggi, a nostro modesto parere, non si può e non si deve ignorare il complesso e articolato dibattito che ha riguardato l’epistemologia pedagogica a partire almeno dagli anni Settanta del secolo scorso e l’indebolirsi, fino quasi alla scomparsa, della filosofia dell’educazione (la naturale casa della metafisica pedagogica) sia a livello teorico/disciplinare sia come presenza nei curricoli formativi degli studenti di pedagogia e/o di scienze dell’educazione¹.

Non è questa la sede per ripercorrere la storia del pensiero pedagogico così come si è sviluppato nell’accademia italiana e internazionale, ma di fronte ad uno scenario, qual è quello attuale, sempre più teso ad un efficientismo e pragmatismo esasperato, per parlare di metafisica in pedagogia e proporre eventualmente una pedagogia che abbia, così come si teorizzava in passato,

una *Weltanschauung* è necessario muovere da punti fermi che facciano da solide basi teoretiche.

Dunque: per immetterci su questa strada, senza scomodare il fondatore e massimo teorico della metafisica classica, Aristotele, è, forse, più opportuno prendere come punti di riferimento due capisaldi del pensiero moderno e contemporaneo, anche diversi e contrastanti tra loro, che hanno posto le basi per una metafisica (pedagogica) per l’oggi: Rousseau e Heidegger. Il filosofo/pedagogista ginevrino può essere considerato il fondatore della pedagogia moderna, mentre Heidegger è colui il quale ha riproposto negli anni Venti/Trenta del Novecento la ‘questione’ metafisica con il suo scritto *Che cos’è metafisica?*². Ebbene, è a partire dalle loro analisi che, come vedremo, è praticabile la strada per una pedagogia che, pur non rinunciando alle conquiste scientifiche provenienti dalle scienze dell’educazione e in gran parte metabolizzate, sappia riproporre una tensione metafisica senza la quale

l'educativo è ridotto al 'particolare', ovvero è pura metodologia, è contingente, relativo e, soprattutto, è 'liquido', cioè rifugge da sostanzialità e durevolezza. Ciò non vuol dire affatto che non ci si debba preoccupare del fenomenico-ermeneutico, anzi si può recuperare ciò che appartiene al *res uti apparent* e alla storicità, purché inseriti in una prospettiva di oltrepassamento carica di tensione ideale.

La Metafisica della libertà nella 'pedagogia moderna' di J.J. Rousseau

«Rousseau va letto come un autore della libertà»³, afferma Bertagna, che così continua: «Il problema di tutta la politica rousseauiana, quella in apparenza più rivoluzionaria e quella sempre in apparenza più reazionaria e, per qualcuno, in verità esagerato, perfino totalitaria, è, appunto, a nostro avviso, reintegrare nelle condizioni storiche date la 'buona', metafisica libertà originaria di ogni essere umano. Nessuno escluso»⁴.

E sì, la libertà originaria dell'uomo. L'*Emilio*, il grande poema pedagogico di Rousseau, è, ancora per Bertagna, «un trattato pedagogico sulla scoperta e sulla promozione della libertà umana»⁵. La libertà è il tema centrale della riflessione rousseauiana ed è alla base della pedagogia e non solo. Anche la politica che cosa sarebbe se non si fondasse sulla libertà come principio e come fine? Ecco allora che Rousseau può essere preso come riferimento imprescindibile della pedagogia moderna e non solo e soltanto perché figlio di una stagione rivoluzionaria, ma perché evidenzia una forte visione metafisica dell'educazione e della sua stessa vita, che nella libertà *da e per* individua il principio *a quo* e *ad quem* del processo educativo. Contrario allo scientismo, Rousseau guarda alla natura e ai suoi processi per porre l'uomo, il soggetto, al centro, come soggetto sociale e come cittadino. Le posizioni politiche, giuridiche, deistiche e contrattualistiche inducono Rousseau a guardare molto indietro e, cioè, alle filosofie del XII e XIII secolo perché cariche di proiezioni teologiche. Egli, pur non elaborando una vera e propria filosofia dell'educazione, tuttavia, non rinuncia a quell'oltrepassamento educativo che vede nella cultura romantica e non certo nell'illuminismo i presupposti per una modernità diversa, 'altra'. Come non considerare la

pedagogia rousseauiana moderna per le sue attenzioni alla valenza politica dell'educazione che tanta conseguenza avrà nella fase successiva della storia del pensiero pedagogico. Rousseau, quindi, sì, dà strutturazione alla pedagogia, ma paradossalmente ha più successo fuori dai confini francesi, proprio perché non accetta passivamente il dominio assoluto della ragione illuministica⁶. Il sentimentalismo rousseauiano trova terreno fertile nel mondo luterano proprio per i richiami costanti ai problemi dell'interiorità e della coscienza. È sufficiente richiamare l'attenzione alle *Confessioni* per rendersi conto che l'agostiniano in *te ipsum redi* trova in Rousseau un nuovo significato: il ginevrino non cerca, come Agostino, la luce divina dentro di sé, egli fa appello alla natura, alla sua natura di uomo, per svelare se stesso e per liberarsi dall'inautenticità. Questo sguardo rivolto verso di sé è un atto di libertà. Il coraggio della libertà è tale in Rousseau che egli si svela a se stesso, pur non finalizzando l'azione a se stesso. Egli vuole essere trasparente nel confronto con gli altri. Questa sua autenticità ricercata è coraggio di libertà perché si mostra per quello che è. Questa continua tensione tra la sua interiorità e la sua alterità è la chiave di lettura per capire Rousseau e la sua 'modernità'. Il rifiuto dello scientismo illuminista, della fede nel progresso inesauribile e interminabile e la scoperta della interiorità come luogo della libertà, fanno sì che il pensiero di Rousseau abbia trovato nelle filosofie e pedagogie tedesche ampia risonanza. Come non ripensare la critica del giudizio kantiana in una dimensione rousseauiana e la stessa filosofia dell'educazione della *Bildung* come una nuova *Paideia* nella quale l'uomo mostra tutte le sue potenzialità e limiti, ma è soprattutto uomo fatto di sentimento e non solo di ragione.

La libertà è conquista della modernità. Non a caso, Rousseau ha indicato nella natura, nell'uomo gli spazi di libertà come necessari per educare e per essere educati. È ovvio che non mancano antinomie nella libertà rousseauiana, ma ciò non esime dal riconoscere nel ginevrino il precursore di un caposaldo della pedagogia moderna.

In Italia, l'interesse nei confronti del pensiero di J.J. Rousseau è maturato abbastanza tardi⁷, precisamente nel secondo Novecento, anche sulla scorta degli studi

marxisti che individuavano i legami tra Marx e Rousseau⁸.

In campo pedagogico, anche nel secondo Novecento, la bibliografia italiana rousseauiana non è abbondante⁹. È merito soprattutto di G. Bertagna¹⁰ e della sua scuola¹¹ aver ripreso gli studi su Rousseau¹² agli inizi del XXI secolo e avere riletto la sua pedagogia liberandola da ideologie e ideologismi. La rilettura bertagnana della libertà in Rousseau come fondamento della pedagogia moderna dà la possibilità di valorizzare l'autonomia personale, da non confondersi con l'anarchia, e di legarla indissolubilmente alla responsabilità individuale¹³. Da qui, il valore altamente democratico dell'educazione che proprio perché rispettosa della libertà deve garantire uguaglianza di opportunità a tutti, ma non senza chiamare in causa la responsabilità e i doveri dell'educando.

Dunque, un primo tratto di modernità metafisica in campo pedagogico: la libertà. Essa, tuttavia, non è un dono ma una conquista della prassi storica e, come tale, richiede azioni che la promuovano. Tuttavia, affinché questo si verifichi, è necessaria una pedagogia che pervada l'agire dell'uomo nel farsi quotidiano che si fa storia. In questa prospettiva, la libertà non può essere solo un retaggio rousseauiano e per comprenderne il suo profondo significato sarebbe inevitabile ripercorrere la storia del principio di libertà che nell'idealismo crociano trova uno dei suoi momenti teoretici più elevati. Non potendo per l'economia del presente contribuire riprendere la storia del pensiero crociano e le sue ricadute pedagogiche¹⁴, possiamo, però, rifarci al pensiero di B. Croce quando poi andremo a fissare le linee fondanti di una metafisica per una pedagogia contemporanea svincolata da irrigidimenti tecnicistici.

A proposito della 'teologia della libertà' crociana come 'educazione politica', G. Galasso sostiene che essa è «un'educazione all'accorgimento, alla prudenza, alla forza del volere e all'uso della forza; ma al tempo stesso, poiché nessuna educazione particolare si regge se non è insieme educazione di tutto l'uomo, anche educazione etica e religiosa»¹⁵. Seguendo queste prospettive di integralità educativa, la libertà rousseauiana, all'alba della modernità, trova un naturale porto nella contemporaneità che non amiamo definire post-modernità, bensì piena modernità¹⁶.

Assunto un primo paradigma metafisico moderno, la libertà, come ineludibile per la pedagogia, vediamo ora come essa possa interfacciarsi con idee metafisiche della contemporaneità al fine di rintracciare linee di continuità/discontinuità per una pedagogia che intenda muoversi lungo prospettive metafisiche senza le quali l'educazione mancherebbe di profondità e finalità. «Sarebbe abbastanza strano, dunque che la pedagogia non facesse tesoro di queste rivisitate sensibilità finalistice¹⁷ e non rivendicasse il merito di averle custodite anche quando altri saperi, colti dall'ebbrezza scientifica, le avevano sottovalutate, se non squalificate»¹⁸.

M. Heidegger: uomo, umano, umanizzazione

Se c'è un filosofo che nell'età contemporanea radicalmente ha posto il problema soggetto-mondo, questi è M. Heidegger¹⁹. Nel suo scritto *Che cos'è metafisica* il filosofo tedesco rompe in maniera inequivocabile con la metafisica tradizionale, ormai logora, e pone le basi di una nuova metafisica. Quali sono i punti di partenza di Heidegger per questa nuova metafisica? Non è facile rispondere perché complessa è la speculazione heideggeriana, ma, tuttavia, non si può ignorare che il *punctum dolens* è la critica della ragion pura kantiana. Di questa grande opera del criticismo Heidegger mette in evidenza che per Kant essa non ha valenza gnoseologico-epistemologica, bensì metafisica, di una nuova metafisica che, superando anche la distinzione tra teoretico e pratico, tratti dell'uomo in quanto è un essere nel mondo. È, nella terminologia di Heidegger, un *Dasein* che nella sua *ipseità* corrisponde all'*Io penso* kantiano. È noto che la riflessione heideggeriana ha nella temporalità, coincidente con il processo costitutivo del *Dasein*, l'effettività del presente, intesa come anticipazione che genera futuro e, al tempo stesso, è anticipazione del passato. L'identità dell'*ipse* è ciò che è puntualmente come passato e presente, come ripetibilità-irripetibilità. Ripetibilità, perché si dà sempre com'è; irripetibilità, perché il *Dasein* è esattamente ciò che è e non altro. Certo, in questo modo, crolla la problematicità del tempo, tanto bene evidenziata da Kant proprio con le antinomie. Le conseguenze di questo radicalismo heideggeriano spingono inevitabilmente ad annullare la divisione

Kantiana tra fenomeno e *noumeno*. Il vero *noumeno* è ora lo stesso fenomeno: la verità stessa del *noumeno* sta nel fenomeno. È proprio in questo assunto che riemerge la metafisica. L'essere stesso del fenomeno, ossia il *noumeno*, la verità, rinvia ad una verità superiore, ovvero ad un essere che comprende in sé e per sé le ragioni dell'essere e di tutto ciò che esiste per l'uomo nel mondo. Non che queste conclusioni non abbiano oscillazioni e contraddizioni. L'essere di cui parla Heidegger è l'essere stesso del mondo che, nella sua unità e totalità, trascende il molteplice dei fenomeni? Oppure è un essere che trascende la molteplicità, ma che non è un assoluto? Come si vede, le questioni della vecchia metafisica non sono risolte. C'è da dire in verità che l'analisi heideggeriana pone una questione di fondo, non del tutto nuova, ma posta in maniera nuova: tra l'essere e il mondo vi è l'uomo la cui esistenza è ovviamente legata a quella del mondo, ma è anche vero che l'esistenza del mondo ha valore solo per quell'uomo che ha coscienza *in primis* di sé nella propria interiorità e poi, a partire da questa, dà oggettività al mondo.

Tra le questioni metafisiche sollevate da Heidegger vi è la posizione assunta dall'uomo nell'attività scientifico-conoscitiva. Egli afferma: «L'uomo - un essere fra gli altri - fa della scienza. In questo fare avviene niente di meno che l'irruzione di un essente, e per tal modo l'essente, in e per questa irruzione, è costretto a rivelarsi per ciò che è come è. L'irruzione rivelatrice serve, a suo modo, prima di tutto, all'essente nel suo rapportarsi a se stesso»²⁰. Quindi, come si vede, la questione metafisica affrontata è innanzitutto il rapporto fra l'uomo e se stesso. E questa tesi è così ripresa da Heidegger «Se, dunque, prendiamo espressamente in considerazione, rispetto a noi, tale essere esistenziale così illuminato dalla scienza, allora dobbiamo, necessariamente, dire: ciò a cui mira ogni riferimento al mondo è l'essente stesso e nient'altro»²¹. È l'uomo ripiegato su stesso prima ancora di essere aperto al mondo e alla conoscenza. L'essente stesso è il fine della ricerca, al di fuori e al di sopra di esso, il niente. Sul piano pedagogico queste parole e riflessioni metafisiche di Heidegger assumono una rilevanza notevole. Al centro vi è l'uomo! Tutto il resto è niente. Del niente, proprio perché tale, non si vuol sapere nulla. La centralità dell'essere nel rapporto con il tempo²², come abbiamo

visto, lo isola dall'ente e dalle cose. E a questo punto, tra le altre problematicità, non può e non deve sfuggire per la riflessione pedagogica il rapporto tra l'uomo e il fare. Da molti anni, ormai, la ricerca pedagogica è molto curvata sul fare e sul saper fare. Sembra quasi che l'educazione rientri unicamente nella *poiesis*, ovvero in quella dimensione della produzione che è causa (*aitia*) per la quale «una cosa qualsiasi passa dal non essere all'essere»²³. Seguendo questa impostazione la pedagogia si fa tecnica e serve a 'potenziare' l'uomo. La ricerca pedagogica è così in linea con la tendenza sempre più marcata dello strapotere della tecnica²⁴. Quest'ultima, così facendo, diventa nuova metafisica perché tende a realizzare solo se stessa annullando tutto il resto. Ne discende che l'esito dell'educazione basata sul potenziamento tecnico dell'uomo non è l'uomo, bensì la tecnica. L'uomo è niente.

Ricentrare l'azione educativa sull'uomo si può e si deve fare, ma a patto di riportare al centro l'uomo dell'uomo. Sostiene Heidegger: «[...] per quanto possa apparire frantumata la vita quotidiana, essa mantiene pur sempre l'essente in una *unità della totalità*, sia pur questa nell'ombra»²⁵.

L'unità dell'essente, per riprendere la terminologia heideggeriana, diventa, quindi, il punto metafisico di non ritorno dal quale e per il quale la prassi educativa trova senso e ragione d'essere. Alla prassi è richiesta riflessività e non solo, o soltanto, azione. Questa riflessività serve per non smarrire l'unità dell'essente e per evitare che si perda nel niente. Da tanto, ormai, la pedagogia, purtroppo, ha allargato il suo sguardo scientifico/educativo più sul niente che sull'essente. L'attenzione a quelle che potremmo definire periferie dell'ente, sentimento, gioia, angoscia, ha fatto sì che si smarrisse il baricentro esistenziale dell'essente: il *focus* dell'educativo non è nella banalità dell'inautentico, o meglio di ciò che si possa credere autentico, ma nell'essere esistenziale preso nella sua noumenicità e non nella sua capacità cogitativa (né, dunque, come *cogito* cartesiano, né come *io penso* kantiano). Questo passaggio, questo assunto heideggeriano, è il fondamento metafisico di quella pedagogia che non intende svendersi al mercato delle tecniche e delle metodologie. Affermare che l'essente è, vuol dire guardare pedagogicamente all'Esserci e Heidegger, a tal

proposito, sostiene che ‘l’essere esistenziale è già sopra e al di là dell’essente nella totalità. Questo essere di là e sopra l’essente noi lo chiamiamo trascendenza»²⁶. Il niente che pervade l’uomo contemporaneo, quel niente nel quale è facile perdersi, ha comunque un ruolo importante. Esso serve come una originaria rivelazione perché se non c’è termine di paragone è molto difficile che l’essere raggiunga la sua essenza. Tradotto sul piano educativo ciò può significare la non messa da parte dell’esperienza e non perché quest’ultima sia il luogo per eccellenza della crescita e della formazione, bensì perché se l’educando non fa esperienza del niente, non può neanche esercitare la sua libertà di esserci. Come si vede, ritorna la libertà rousseauiana e si ripresenta in uno dei passaggi di Heidegger più vicini alle questioni educative. L’esperienza delle passioni, la sottomissione ad esse fa sì che la realtà ci sfugga o si perda. Ci illudiamo di essere felici perché possediamo cose, oggetti, sentiamo di amare e, invece, inseguiamo false condizioni di benessere, insomma, per riprendere Spinoza, viviamo di «passioni tristi»²⁷. Proprio questo scenario inquietante della modernità consente alla metafisica, anche in pedagogia, di riproporsi come «oltre e sopra»²⁸, come qualcosa oltre l’essente, al fine di comprenderlo nella sua totalità.

Libertà, uomo/persona e pedagogia

Rousseau e Heidegger, sì due pensatori/intellettuali diversi, profondamente diversi, ma che nella modernità/contemporaneità lasciano una testimonianza che per la ricerca pedagogica non può essere ignorata: libertà e bisogno di un’altra metafisica legata all’essere e al tempo. Ciò richiama la pedagogia alla responsabilità di essere «il pensiero pedagogico come un tempo storico appreso con il pensiero»²⁹. È evidente il richiamo allo storicismo e alle sue declinazioni situazioniste che per la pedagogia non sono affatto una novità né tantomeno una eresia, visto che l’agire educativo deve per forza di cose essere esercitato in un contesto e in un determinato tempo storico³⁰. Non possiamo, tuttavia, ignorare che proprio questo nostro tempo storico mette alle corde proprio la pedagogia e l’educazione. Non è certamente un caso se la letteratura pedagogica più qualificata ha parlato di «Emergenza educativa»³¹, di «Declino

dell’educazione»³² e di «*Paideia* introvabile»³³. Ancora prima degli anni Ottanta e Novanta del secolo scorso, G. Flores d’Arcais, nel 1945, si chiedeva se per l’educazione la fine della crisi fosse arrivata³⁴. G. Catalfamo, dal canto suo, negli anni Settanta poneva al centro della sua riflessione «Le illusioni della pedagogia»³⁵ e giungeva addirittura alla «scepsi pedagogica»³⁶.

Senza timore di smentita, si può, senza dubbio, affermare che la pedagogia e l’educazione non possono fare a meno di vivere costantemente la crisi. Esse sono proiettate al divenire sia nella elaborazione teorica sia nelle azioni pratiche. Quando la pedagogia vive la crisi è in una fase più di costruzione che di declino. È necessario, afferma Laneve, che «essa, senza rimanere in stato inerziale e senza continuare ad ammannire marmellate ottative, rilanci se stessa, fronteggi il nichilismo più o meno soft, epperò critichi l’indifferenza verso l’area del significato, solleciti lo slancio e il rischio, richiami alla responsabilità e alla partecipazione attiva e fattiva il pedagogista, in quanto intellettuale, attraverso un dibattito non timido, né balbettante, ma vigoroso e deciso, guardando ai grandi ideali e rivisitando quelli che la *paideia* più consapevolmente avvertita ha proposto: il valore della persona, l’impegno per il bene comune, la costruzione di una democrazia reale»³⁷. Ecco, quindi, che la crisi³⁸ dalla pedagogia viene assunta nel suo significato più autentico: scelta, decisione in un momento difficile durante il quale bisogna saper distinguere, giudicare, valutare e prospettare. Questa prospettazione nata nella crisi, dunque in un momento appunto critico, richiede necessariamente uno sguardo metafisico, cioè rivolto all’oltre, al superamento. La lezione rousseauiana e heideggeriana in questo oltrepassamento ci serve come *terminus a quo* per un *ad quem* che può essere rintracciato proprio nella epistemologia pedagogica.

Libertà e tempo non possono non richiamare una antropologia della persona presa nella sua modernità e con tutti i suoi paradossi che la tecnica e la tecnologia evidenziano sempre più. «E’ necessario, si interroga L. S. Beccegato, riflettere, ancora oggi, su cosa voglia dire persona, su chi è persona? Ebbene «probabilmente sì, per andare oltre i significati banali, superficializzanti, le

tragiche debolezze, le mistificazioni e le deformazioni in cui a volte si rischia di incorrere»³⁹.

La persona, perenne o storica, inevitabilmente richiama dimensioni ontologiche, ma mai esclude la ulteriorità trascendente o trascendentale. Una pedagogia antropocentrica dialettizza ontologia e metafisica e non tenta una sintesi come superamento forzato bensì cerca nella stessa ontologia della persona la sua ansia metafisica⁴⁰.

Che cosa è, dunque, la persona? Rispondere è, al tempo stesso, facile e difficile. Facile, perché sarebbe sufficiente ripercorrere le tappe del tomismo e le sue derivazioni anche nell'età contemporanea (Maritain, Mounier, Lacroix) per circoscrivere l'ente persona e per definirne gli aspetti sostanziali. Difficile, in quanto il personalismo, che alla metà del Novecento sembrava solido e attestato, è anch'esso andato in crisi al pari dell'esistenzialismo e del marxismo. La crisi del personalismo era, però, già prevista proprio perché è la struttura della persona che comporta inevitabilmente la crisi. Affermava con lucidità Maritain «nulla sarebbe più falso che parlare del personalismo come di una scuola o di una dottrina. È un fenomeno di reazione contro due opposti errori, ed è un fenomeno inevitabilmente molto misto. Non c'è una dottrina personalistica, ma ci sono aspirazioni personalistiche e una buona dozzina di dottrine personalistiche, che non hanno talvolta in comune se non la parola persona, e delle quali alcune tendono più o meno verso l'uno degli errori contrari tra i quali sono situate. Ci sono personalismi a tendenza nietzscheana e personalismi a tendenze proudhoniane, personalismi che tendono alla dittatura e personalismi che tendono all'anarchia. Una delle grandi preoccupazioni del personalismo tomista è di evitare l'uno e l'altro eccesso»⁴¹. Maritain si richiamava alla base tomistica per evitare di cadere nelle derive del personalismo. Ebbene, questa base ancora oggi è di fondamentale importanza perché la persona è 'primitiva', non si deduce da nulla né può essere ridotta a qualcosa che la oggettivizzi, che la cosifichi. In questa primitività originaria, la persona esiste, è Io esistente e in quanto tale, e qui ancora Rousseau, è libera. La persona non è mai venuta meno e pertanto non è neanche esatto il monito di Ricoeur, Meurt le personalisme, revient la personne⁴². Al più è

cambiato il modo in cui guardare alla persona e le consequenziali riflessioni su di essa. Oggi, più di ieri, è necessario ripensare la persona nell'ottica di un nuovo umanesimo e, quindi, come aveva sostenuto Heidegger, interrogarsi sull'uomo e la sua umanizzazione nel tempo che vive.

Questa attenzione alla persona e al suo tempo (Heidegger) vissuto in libertà di pensiero e di azione (Rousseau) chiama direttamente in causa la pedagogia e le azioni educative, le quali devono sì, tendere alla personalizzazione, ma avendo sempre come fine la persona intesa come totalità e come vincolo. La persona, però, ancorché assunta come valore e considerata nella sua storicità, non esaurisce il suo compito nella pura esistenzialità fatta di relazioni. Essa per sentirsi veramente realizzata aspira all'eternità, ovvero a costruire per l'eternità. È per questo che si costruiscono opere, monumenti, testimonianze del passaggio dell'uomo nella sua esistenza terrena. La propensione all'eternità come memoria è ansia metafisica, è prospettiva dell'oltre. E come può la pedagogia che per sua struttura fondativa è sempre rivolta a ciò che può essere trascurare la dimensione metafisica? A questa domanda, a nostro parere, si può rispondere in un unico modo. La pedagogia non solo non può ignorare la metafisica, essa è metafisica se è vera pedagogia e non metodologia dell'istruire e/o dell'educare.

Pedagogia metafisica: educare l'uomo tra ontologia e tensioni ideali

La persona, scrive G. Catalfamo⁴³, è un 'esistente', è una realtà singolare che vive l'esperienza come soggetto, quando pone relazioni e determina modi di essere, e come oggetto, quando li subisce. Essa è la somma delle determinazioni del *bios* e della *psiche*, è una espressione storico-sociale. La somma delle determinazioni fanno sì che la persona sia una «particolarità irresolubile» che, proprio perché tale, non può essere assunta come 'assoluto' perché altrimenti si dovrebbe ammettere che il particolare, l'esperienza di vita del singolo, è l'universale, la totalità dell'esistenza. Da questa evidente contraddizione discende che nella persona 'confluiscono', ma non 'coincidono', l'esistenziale e l'ideale. Se così fosse, infatti, la persona,

non metterebbe mai in crisi l'esistenziale e non darebbe alla storia la possibilità di proseguire.

La persona, dunque, è naturalmente protesa a trascendere l'esistente, essa va oltre le sue determinazioni, naturali, storiche, sociali, e lo fa in nome di un 'potere', la sua libertà individuata nello spazio del possibile. All'interno di questo spazio la persona, alla luce dei valori di riferimento, passa da ciò che è a ciò che può essere. Il passaggio avviene anche grazie alla conoscenza, ma non la conoscenza *tout court*, bensì quella conoscenza accompagnata da una educazione ai valori. La vita è allora tensione ideale per la realizzazione dei valori⁴⁴.

È attraverso l'educazione che la persona si può realizzare come tale, ovvero come testimonianza valoriale.

La tensione verso i valori, tuttavia, apre non poche questioni, da sempre al centro del dibattito pedagogico. Si pensi, per esempio, alla universalità o alla storicità dei valori. E di conseguenza: l'educazione deve mirare a formare una persona ideale o una persona storicizzata? Deve ignorare le conquiste della scienza? Deve chiudere gli occhi sui lasciti del Novecento?⁴⁵

Quelle finora sollevate, come si vede, non sono questioni da poco e, senza dubbio, meritano riflessioni di ampio respiro che qui non è possibile sviluppare nella loro ampiezza e problematicità perché richiederebbero molto spazio. Qui ci limiteremo a individuare solo qualche aspetto che può contribuire a fare un po' di chiarezza su questioni cruciali e non solo in campo pedagogico, in verità. Poiché la persona è soggetto storicizzato, non possiamo ignorare l'attuale momento storico, lasciato di un Novecento non ancora ben compreso.

Da più parti il mondo attuale è definito con aggettivi preceduti dal suffisso *post*. Sembra come se la contemporaneità fosse un'epoca *post* rispetto alle precedenti. Sul piano cronologico è così, ma sul piano dei valori sarà effettivamente così? Se ci rifacciamo ai valori del passato a quale epoca pensiamo? All'Ottocento? Al Novecento? Di quest'ultimo secolo, poi, possiamo ignorare che cosa è stato veramente? A queste domande la pedagogia deve interessarsi se non vuole essere avulsa dalla storia e dalla società o ridursi semplicemente a tecnica.

È solo a partire dagli ultimi anni Novanta del XX secolo che la parola Novecento esprime una categoria storiografica con la quale s'intende dare un significato e un valore storico a ciò che è accaduto nei cento anni precedenti. Definire che cosa è stato il Novecento, che cosa abbia rappresentato per la storia dell'umanità non è né facile né, forse, ancora possibile visto il poco tempo trascorso. Tuttavia, non mancano già ora delle visioni d'insieme, delle interpretazioni, che se pur condizionate da ideologia e passioni, offrono interessanti categorizzazioni che consentono di guardare al Novecento come ad un'epoca sì piena di contraddizioni, ma comprensibile come totalità.

È sufficientemente condivisa dagli studiosi l'idea secondo la quale il Novecento ha rappresentato il passaggio dal modernismo (tipico dell'Ottocento) al post-modernismo i cui caratteri, tuttavia, non sono ben definiti salvo che per una generica reazione al modernismo identificato «con la fede nel progresso lineare, nelle verità assolute, nelle pianificazioni razionali di ordini sociali e nella standardizzazione della conoscenza e della produzione»⁴⁶. Per sintetizzare al massimo, ma al tempo stesso in maniera efficace e suggestiva, la natura del Novecento, di questo secolo «ammalato di amnesia»⁴⁷, le seguenti parole di J. Guitton, una delle sue coscienze critiche più rappresentative, risultano quanto mai significative. Afferma il filosofo francese: «l'umanità avanza verso l'imprevedibile. Prima era possibile dissociare il destino degli uomini dal destino dell'umanità e dirsi che, anche se gli uomini fallivano, l'umanità progrediva e non tornava indietro. Hiroshima ha posto fine a questa speranza e da allora l'umanità è diventata simile all'uomo singolo. La sua grande, la sua sola inesprimibile sofferenza sarà una sofferenza del pensiero: non sapere la propria ragione d'essere e cosa l'attende dopo la fine»⁴⁸. Dopo Hiroshima, insomma, non possiamo più illuderci! Il sogno s'infrange e ciò che era dai più ritenuto come un assioma, cioè l'uomo è mortale ma l'umanità è immortale, non è più vero. Muore l'idea di progresso e l'umanità è anch'essa mortale. Così svanisce il sogno illuministico che ci ha guidato per più di due secoli ed entriamo in una nuova fase della storia dell'umanità fatta di luci ed ombre, di notevoli passi in avanti da un lato, e di arretramenti

impensabili dall'altro lato, che attestano in tutta la loro complessità che il Novecento è 'finito', ma che non si è esaurito, anzi è ancora vivo e vegeto presso di noi⁴⁹.

Il Novecento, questo secolo dal volto polimorfo, non sfugge ad altre letture d'insieme che lo presentano come l'età dei conflitti fra i grandi principi ideali, fra democrazia e totalitarismo, fra capitalismo e socialismo, fra sviluppo e sottosviluppo, fra Bene e Male⁵⁰. È, senza dubbio, un secolo sul quale occorrerà riflettere a lungo e che può, sin da ora, essere oggetto di periodizzazione, di insegnamento storico nelle scuole e nelle università.

La comprensione del Novecento non serve soltanto a disvelarne il senso per relegarlo nel passato, né tantomeno per fare solo bilanci e rendicontazioni, ma per evidenziare fratture e continuità con il presente, per cogliere le sue eredità positive, ciò che di buono ha lasciato agli uomini del Terzo millennio. Le sintesi interpretative fanno da ponte per il futuro, ma da esse emerge prepotentemente un dato inquietante: il declino dei valori della civiltà occidentale sempre più ripiegata su se stessa. Come sostiene G. Steiner: «in Occidente è in atto un rifiuto di quella cultura dei lumi dalla quale l'America stessa è nata, e insieme la speranza socialista. È infantilismo di ritorno»⁵¹.

Sul 'declino dell'Occidente' occorrerà intendersi bene per evitare di incorrere in posizioni alterate e pregiudizievoli. È un dibattito questo sull'Occidente 'vecchio' di almeno cinquant'anni eppure tuttora attualissimo⁵². Afferma Sloterdijk che per il Novecento bisogna parlare di «apocalisse del reale»⁵³. Nel Novecento il reale ha voluto comandare, ma quale reale? «Il mio reale» non il tuo, ovvero è prevalso il realismo di parte e da ciò si è generata violenza e sopraffazione. Il Novecento più che *post* è l'esito della modernità⁵⁴ e proprio perché è legato alla materialità, può essere superato con una metafisica che apre al futuro e che sappia intercettare quel 'sacrale' a cui faceva riferimento Maritain. Un sacrale non chiuso nelle chiese, ma diffuso nei legami umani e orientato ad un rapporto con il trascendente che non esclude affatto, come sostiene Max Weber, il non razionale, dunque l'irrazionale. In questo intercettamento del 'sacrale' la pedagogia gioca un ruolo decisivo perché occupandosi dell'educazione dell'uomo e, quindi, del suo essere in funzione del dover essere, si preoccupa di capire il contesto nel quale inserire azioni

educative e di leggerle nell'ottica di principi valoriali che attengono all'uomo e alla società per consentire alla storia di procedere nel suo lungo e tortuoso cammino. Se è vero che *historia non facit saltus*, è anche vero, però, che è la natura umana responsabile o meno di continuità e rotture. E l'uomo/persona per Tommaso è *individuum subsistens in rationali natura* ovvero in lui si riflette la tensione fra l'appartenenza all'universale (la *rationalis natura*) e l'individuale (*individua substantia*). È proprio questa costante tensione fra individuale e universale che rende l'educazione insostituibile per la vita dell'uomo. In questo gioco costante tra soggettività-oggettività, individuale e universale, la teoretica pedagogica deve tener conto sia dell'*ousia* (la sostanza) sia del *pròsopon* (la persona), la prima, come soggetto per realtà che altrimenti non sarebbero sussistenti, la seconda, come individuo razionale, quasi una specificazione dell'*ousia*. La persona sussiste, quindi, ed è dotata di interiorità e immanenza. Questo fa sì che l'educazione debba prendersi cura dell'interiorità, così come della contestualità. Sia nell'un caso che nell'altro, la metafisica fa capolino e rende l'educazione inverata. Fa sì che l'interiorità si arricchisca di valori e tensioni ideali che, a loro volta, si riversano nella storia, nel contesto storico. Quando Tommaso sostituisce il nominativo astratto *substantia* di origine boeziana con il participio *subsistens* compie un'operazione interpretativa della persona molto importante: la persona è una realtà sostanziale, è un esistente in sé e per sé. Essa si pone come fine e non come mezzo. Così come è fine e non mezzo dell'educazione. Basterebbe questa affermazione per far cadere immediatamente le 'pedagogie della crisi', quelle pedagogie che, invece, trattano la persona come mezzo e non come fine. Sono le pedagogie dell'usa e getta, dell'*hinc et nunc* e che rinunciano alla metafisica in nome di un presentismo sì, appagante, ma illusorio. Sono le pedagogie attente al soggetto come anche all'esistenza e all'azione. Difatti, spesso si sente dire è una pedagogia per vivere bene, oppure è una pedagogia per far acquisire competenze nell'agire. Queste pedagogie, tuttavia, trascurano un elemento ontologico fondamentale: la interiorità va curata affinché il soggetto diventi persona dando fini a se stessa e lo può fare nella libertà (ancora Rousseau). L'ente soggetto/persona in quanto esistente (Heidegger)

è forma sostanziale e a lui le accidentalità, in quanto estrinseche, non gli appartengono veramente, possono esserci come non esserci senza modificare l'*ousia*. La pedagogia con tensione metafisica è, come dicevamo, per un'educazione della interiorità della persona. Tuttavia, è questa una interiorità non già assunta in senso spiritualistico, bensì ontologico. In questo consiste la profonda differenza con la psicologia. La interiorità è ontologicamente dell'uomo e fa di esso un essere ontico, concreto. Su questa interiorità ontologica l'educazione costruisce l'uomo, ne fa un esistente che agisce. Quando si fa riferimento alle relazioni fra gli uomini, spesso si dimentica che l'esteriorità dell'incontro è determinato dall'interiorità degli interlocutori. L'educazione che cura l'interiorità fa sì che avvenga il ritorno a se stessi, verso il centro di se stessi.

Il singolo sta al di sopra del genere, il singolo è, egli non è un qualcosa. Come singolo assume valore assoluto ed è per questo che può porsi di fronte all'assoluto. E qui per la pedagogia metafisica si apre un'altra importante strada di riflessione.

In questi tempi di potenza della tecnica⁵⁵ alla metafisica classica si è sostituita la metafisica della scienza. Siamo di fronte ad un uso ideologico della scienza pericoloso per l'uomo. Anche la pedagogia non è sfuggita all'idolatria della scienza e nei suoi paradigmi ha assunto derive scientiste appaganti e consolatorie. La tecnica e la tecnologia si impossessano dell'educazione intervenendo prepotentemente nei suoi processi. Questa nostra posizione non è affatto neoluddista⁵⁶. Nessuno

vuole disconoscere l'importanza della scienza e della tecnica. Però, non possiamo abbassare la guardia di fronte a derive educative preoccupanti. Tecniche didattiche, ancorché corrette e scientificamente valide, non potranno mai sostituirsi allo stupore e alla meraviglia di fronte al creato e alle sue bellezze. Il soggetto non oggettivato dalle pedagogie tecniche è naturalmente portato a universalizzare l'esperienza. La pedagogia deve assecondare questo processo in senso metafisico, ovvero promuovendo, facilitando l'incontro dell'esperienza del singolo con Dio per chi crede o con le filosofie della storia o con le grandi tensioni ideali (possibilmente non utopiche come *ὄ τόπος*, nessun luogo, semmai come *εὖ τόπος*, luogo felice) per i laici. Solo in questo modo l'esperienza del singolo non sarà fine a se stessa, ma al servizio della persona come fine. Qui non è importante esprimere una scelta, questa appartiene alla sfera privata di ciascun individuo. E' importante, invece, ribadire l'irrinunciabilità della metafisica per la pedagogia. Senza metafisica la pedagogia naviga a vista, non ha trascendenza e non ha sguardi trascendentali. Perde di vista la visione totale della vita e del vivere. E allora, se l'educare non deve essere ridotto alla ricerca dell'utile, per l'educazione serve una pedagogia che schiuda nuovi orizzonti, che faccia guardare lontano e/o in alto e che sempre tenga presente la persona come fine e non come mezzo.

RICCARDO PAGANO
University of Bari

¹ Cfr. F. Cambi, *Manuale di filosofia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari 2005.

² Testo pubblicato nel 1929 in occasione della prolusione a Friburgo, dov'era tornato a occupare la cattedra che fu del suo maestro E. Husserl. A questo suo testo Heidegger aggiunse in seguito importanti precisazioni: un *Poscritto* nel 1943 e un' *Introduzione* nel 1949. Oggi è pubblicato il testo completo *Che cos'è metafisica?*, a cura di Franco Volpi, Adelphi, Milano 2001.

³ G. Bertagna, *Premessa*, in A. Potestio, *Un altro Émile*, La Scuola, Brescia 2013, p. 9.

⁴ *Ibidem*.

⁵ *Ibidem*.

⁶ Sulla rottura con i *philosophes*, più vicini al liberalismo di origine lockiana, L. Colletti così afferma: «La verità è che la causa principale della rottura tra Rousseau e i *philosophes* è da ricercare nelle loro opposte ragioni di principio e, prima fra tutte, nel diverso loro atteggiamento verso la 'società civile'. In un'età in cui tutti i pensatori più avanzati sono gli interpreti dei diritti e delle ragioni della società borghese in ascesa, della sua prosperità e della sua industria, la critica della società civile contenuta nel

Discours isola irrimediabilmente Rousseau tra i suoi contemporanei facendone apparire il pensiero assurdo e paradossale» (L. Colletti, *Ideologia e società*, Laterza, Bari 1969, p. 231).

⁷ Poche sono le opere dedicate al ginevrino nella prima metà del Novecento. Ritroviamo, tra le principali: G. Solazzi, *Dottrine politiche del Montesquieu e del Rousseau*, 1907; G. Del Vecchio, *Su la teoria del contratto sociale*, Zanichelli, Bologna 1906; Id., *Sui caratteri fondamentali della filosofia politica del Rousseau*, estr. dalla «Rivista ligure di scienze lettere e arti», xxxix, sett.-ott. 1912, pp. 15; R. Mondolfo, *Discorsi e Contratto sociale*, Cappelli, Bologna 1924, pp. XL-287; *Il Contratto sociale*, trad. con intr. e commento di G. Saitta, Vallecchi, Firenze 1924, pp. XLII-154; I. Sciacky, *Il problema dello Stato nel pensiero di Rousseau*, Firenze 1938; A. Saloni, *Rousseau*, Fratelli Bocca Milano 1949. Inoltre: il breve profilo che Gaetano Salvemini dedica a Rousseau nel suo libro su *La Rivoluzione francese* (1905) e le poche pagine di Benedetto Croce sul ginevrino negli *Elementi di politica* (1924). In campo pedagogico ancora meno opere: *Emilio e altri scritti pedagogici* - trad. di L. De Anna, intr. e note di G. Calù e L. De Anna, Sansoni, Firenze 1923, pp. LIV-556.

⁸ Cfr. G. Della Volpe, *Rousseau e Marx e altri saggi di critica materialistica* (1956), prefazione di N. Merker, Editori Riuniti, Roma 2016.

⁹ Cfr. tra i principali testi di autori italiani: *Emilio o dell'educazione*, trad. integrale (a c. di) P. Massimi, intr. di F. e P. Richard, Armando, Roma 1969; C. Metelli Di Lallo, *Componenti anarchiche nel pensiero di J. -J. Rousseau*, La Nuova Italia, Firenze 1970.

¹⁰ Cfr. G. Bertagna, *Il pedagogista Rousseau. Tra metafisica, etica e politica*, La Scuola, Brescia 2014.

¹¹ A. Potestio, *Un altro Émile*, La Scuola, Brescia 2013.

¹² Vedi Convegno internazionale, *Il pedagogista Rousseau tra metafisica, etica e politica*, 1-2.3 ottobre - Dipartimento di scienze umane e sociali, Università di Bergamo.

¹³ Cfr. G. Bertagna, *Autonomia, Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, Brescia 2008.

¹⁴ Cfr. R. Pagano, *La pedagogia della libertà in B. Croce*, in H.A. Cavallera (a c. di), *Eventi e studi. Scritti in onore di H. Cavallera*, II Tomo, Pensa multimedia, Lecce-Brescia 2017.

¹⁵ G. Galasso, *Prefazione*, B. Croce, *Elementi di politica*, «Corriere della Sera», Milano 2011, p. 9. Il testo è inserito nella Collana: *Laici e cattolici. I maestri del pensiero democratico*, collana (a c. di) Marco Garzonio.

¹⁶ In *Prima lezione di storia moderna*, Giuseppe Galasso introduce alla problematicità, ai metodi e ai temi della storia moderna sviluppando tre innovativi nodi concettuali: 'moderna' è tutta l'età dalla fine del Medioevo a oggi; di conseguenza la storia contemporanea è anch'essa una parte (la più recente) della storia moderna; la modernità ha segnato un salto di qualità nella condizione umana paragonabile solo a quello dell'età neolitica, ma ancora più radicale e sconvolgente sia in termini individuali sia di rapporto tra l'essere umano e il mondo. La distinzione tra modernità e contemporaneità perde il suo significato divisorio e viene riletta nell'ottica secondo la quale la prima (modernità) comprende la seconda (contemporaneità) e che, mentre contemporaneo è un dato di fatto (il tempo attuale), moderno (il nuovo in contrapposizione all'antiquato) è un'indicazione di tempo, ma anche un giudizio di valore (Cfr. G. Galasso, *Prima lezione di storia moderna*, Laterza, Roma-Bari, in particolare modernità e post-modernità, pp. 166-183).

¹⁷ Bertagna fa riferimento alle esigenze finalistiche presenti anche nelle scienze 'dure' (Cfr. G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica*, La Scuola, Brescia 2000, pp. 233-235).

¹⁸ Ivi, p. 235.

¹⁹ G. Vattimo, *Introduzione a Heidegger*, Laterza, Roma-Bari 2008; C. Esposito, *Introduzione a Heidegger*, il Mulino, Bologna 2017.

²⁰ M. Heidegger, *Che cos'è metafisica*, La Nuova Italia, Firenze 1953, p. 7.

²¹ Ivi, p. 8.

²² M. Heidegger, *Essere e tempo*, (*Sein und Zeit*, prima edizione 1927, Halle, Germania), nuova edizione italiana (a c. di) F. Volpi sulla versione di P. Chiodi (Fratelli Bocca Editori, Milano-Roma 1953), Longanesi, Milano 2005. Una nuova traduzione si ha ad opera di A. Marini, Mondadori, Milano 2011.

²³ Platone, *Convivio*, 205, b-c. Per Platone come per Nietzsche, creatività è l'evidenza: io produco. La definizione platonica di produzione, di ποιήσις (poiesis), è la seguente: la produzione è la αἰτία (aitía), la causa che fa passare qualsiasi cosa dal non essere all'essere, ἢ γάρ τοι ἐκ τοῦ μὴ ὄντος εἰς τὸ ὄν ἰόντι. ὄρωον αἰτία πᾶσά ἐστι ποιήσις (è gár toi ek tou mè óntos eis tò òn íonti otoioùn aítía pàsá esti poíesis). È il concetto di creatività. In quel passo del *Convivio*, Platone dice che tutti i produttori, δημιουργοί (demiourgoí), sono ποιηταί (poietai) e cioè che tutti i produttori sottostanno al concetto di ποιήσις (poiesis). Parla anche delle tecniche e dice che tutte le tecniche sono produttive. La produttività dell'umano è quindi l'aspetto più visibile del divenire.

²⁴ Sulla 'tecnica' nell'età contemporanea cfr.: E. Severino, *Essenza del nichilismo*, Paideia, Brescia 1972; Id., *Téchne. Le radici della violenza*, Rusconi, Milano 1979; Id., *Il destino della tecnica*, Rizzoli, Milano 1988; Id., *Capitalismo senza futuro*, Rizzoli, Milano 2012.

²⁵ M. Heidegger, *Che cos'è metafisica*, cit., p. 16.

²⁶ Ivi, p. 23.

- ²⁷ B. Spinoza, *Etica*, Laterza, Roma-Bari 2009.
- ²⁸ M. Heidegger, *Che cos'è metafisica*, cit., p. 28.
- ²⁹ G. Acone, *La Paideia introvabile*, La Scuola, Brescia 2004, p. 5.
- ³⁰ Cfr. G. Santomauro, *La pedagogia in situazione*, La Scuola, Brescia 1967; R. Pagano, *Il pensiero pedagogico di G. Santomauro*, La Scuola, Brescia 2008.
- ³¹ Cfr. P. Bignardi (a c. di), *Educazione. Un'emergenza? Paola Bignardi a colloquio con 13 protagonisti*, La Scuola, Brescia 2008; CEI. Servizio nazionale progetto culturale, *La sfida educativa*, Laterza, Roma-Bari 2009.
- ³² Cfr. G. Acone, *Declino dell'educazione e tramonto d'epoca*, La Scuola, Brescia 1994.
- ³³ Cfr. G. Acone, *La Paideia introvabile*, cit.
- ³⁴ G. Flores d'Arcais, *Fine della crisi?*, Cedam, Padova 1945.
- ³⁵ Cfr. G. Catalfamo, *Le illusioni della pedagogia*, Milella, Lecce 1982.
- ³⁶ Cfr. G. Catalfamo, *Una risposta a Flores d'Arcais*, «Prospettive Pedagogiche», Anno XVII, n.4, 1980, pp. 282-283; R. Pagano, *Il personalismo in Giuseppe Catalfamo. Dalla scepsi alla speranza*, La Scuola, Brescia 2004.
- ³⁷ C. Laneve, *Il cammino della Siped. Dare forza al discorso pedagogico*, in S. Ulivieri, L. Cantatore, F. C. Ugolini, *La mia pedagogia. Atti della prima summer school SIPED*, ETS, Pisa 2015, p. 63.
- ³⁸ Dal lat. *crisis*, gr. *κρίσις* ovvero scelta, decisione, fase decisiva di una malattia, der. di *κρίνω*, distinguere, giudicare.
- ³⁹ L. Santelli Beccegato, *Il paradigma personalista*, in M. Baldacci, E. Colicchi (a c. di), *Teoria e prassi in pedagogia*, Carocci, Roma 2016, p. 157.
- ⁴⁰ Cfr. M. Gennari, *L'Eidos del mondo*, Bompiani, Milano 2012, in particolare il cap. 5.3 *La forma della formazione e le pedagogie dell'umano*, pp. 728-784.
- ⁴¹ J. Maritain, *La persona e il bene comune* (1946), tr. it., Morcelliana, Brescia 1998, II ed, p. 8.
- ⁴² P. Ricoeur, *Meurt le personalisme, revient la personne*, «Esprit», n. 1, 1983, pp. 113-119.
- ⁴³ Cfr. G. Catalfamo, *I fondamenti del personalismo pedagogico*, II ed. riveduta e corretta de *Il fondamento della pedagogia* (1955), Armando, Roma 1966.
- ⁴⁴ Cfr. E. Ducci, *Tra logos e dialogos. L'attuarsi di una filosofia dell'educazione* (a cura di C. Costa), Anicia, Roma 2017.
- ⁴⁵ Cfr. M. Manno, *Metafisica e personalismo critico*, «Nuove Ipotesi», n. 1, 1993, pp.3-51.
- ⁴⁶ D. Harvey, *La crisi della modernità*, tr. it., Il Saggiatore, Milano 1993, p. 21.
- ⁴⁷ Cfr. C. Magris, B. Spinelli, *Novecento. Il Secolo ammalato di amnesia*, «Corriere della Sera», 30 settembre 2001.
- ⁴⁸ J. Guitton, *Il secolo che verrà. Conversazione con Philippe Guyard*, tr. it., Bompiani, Milano 1999, p. 188. Per gli aspetti pedagogici di J. Guitton cfr. R. Pagano, *La pedagogia tra scienza e fede in J. Guitton. Educare per 'orientare l'esistenza'*. in E. M. Bruni (a c. di), *Modi dell'educare*, Carabba, Lanciano (CH) 2016.
- ⁴⁹ È sufficiente osservare il pericolo di guerra atomica sempre incombente. Le continue minacce nucleari contro gli Usa hanno da tempo messo sotto l'osservazione del Consiglio di sicurezza dell'Onu il leader della Corea del Nord, Kim Jong-un, il signore della guerra.
- ⁵⁰ Cfr. P. Sloterdijk, *Che cosa è successo nel XX secolo?*, tr.it., Bollati-Boringhieri, Milano 2017.
- ⁵¹ C. Medail, *Steiner: il fondamentalismo male dell'Occidente, orfano dei Lumi*, «Corriere della sera», 4 febbraio 2004.
- ⁵² È nota la polemica che negli anni '50 oppose il sociologo R.Caillois al padre dell'antropologia C. Levi-Strauss. Caillois nel '54 sulle pagine della *Nouvelle Revue Francaise* si scagliò contro gli intellettuali che, delusi dalla cultura dell'Occidente, rinnegavano gli ideali della propria civiltà fino a spingersi a esaltare i 'valori' della barbarie. Levi-Strauss, che due anni prima aveva pubblicato il saggio *Razza e storia*, nel '55 sulla rivista *Les Temps Modernes* difese le sue tesi sostenendo l'uguaglianza fra culture e razze e l'impossibilità di stabilire gerarchie tra di esse. I testi di quel confronto sono ora pubblicati in M. Porro, *Diogene Coricato. Una polemica su civiltà e barbarie*, Medusa, Milano 2004.
- ⁵³ Cfr. P. Sloterdijk, *Che cosa è successo nel XX secolo?*, cit.
- ⁵⁴ Vedi nota 16.
- ⁵⁵ Vedi nota 25.
- ⁵⁶ Per i movimenti neoluddisti cfr. S. Jones, *Against Technology: From the Luddites to Neo-Luddism*, Routledge, New York, 2006.