

## Percorsi dalla pedagogia alla metafisica e dalla metafisica alla pedagogia e alla didattica

### Pathways from pedagogy to metaphysics and from metaphysics to pedagogy and didactics

STEFANIA MASSARO

*This contribution takes up the demands of pedagogical research aimed at rediscovering the most authentic matrices related to the relationship with philosophy and metaphysics, as a hypothesis that must gain the discursive forms of its validation. For this reason we hypothesize a path that moves from some essential considerations on the current pedagogical problems to detect the forms of crisis and the reasons that underlie them as consequential to the loss of a true educational ideality, to then grasp the possible metaphysical answers to such difficulties and proceed, in the end, to highlight a further path that outline how much of metaphysical thinking can now be validated upstream from pedagogy.*

**KEYWORDS:** METAPHYSICS, PEDAGOGY, DIDACTICS, NEO-HUMANISM, PERSONALIZATION

#### Tra scienza e filosofia

Gran parte della ricerca pedagogica da tempo è largamente concorde nel definire l'educazione come promozione della umanità dell'educando, pur nelle diverse condizioni personali, sociali e storiche in cui questi si ritrova. Ma la domanda che problematicamente sempre ne consegue riguarda l'*ubi consistam* del principio di umanità, e il come tentare di coglierlo concettualmente. La risposta talvolta è cercata gnoseologicamente sulla base delle scienze antropologiche. Ma una seconda domanda porta a chiedersi se gli esiti di tali scienze siano esaustivi per soddisfare pienamente la prima risposta, oppure se ci sia un'ulteriore dimensione problematica che da esse non viene toccata. Le risposte ulteriori possono andare in due direzioni: la prima nega che esista una conoscenza che oltrepassi la somma degli esiti delle ricerche scientifiche, la seconda, invece, sostiene che esiste quello che Jaspers ha definito come "l'impensato della scienza"<sup>1</sup>, un'ulteriorità che sfugge ai canoni della ricerca scientifica, per cui, sottraendosi a ogni metodo gnoseologico, può essere compresa solo con metodologia filosofica. In questa chiave si esprime anche A. Maslow quando scrive: "dagli scrittori europei possiamo, e dovremmo, accogliere la

grande accentuazione conferita a quanto essi chiamano 'antropologia filosofica' (...). Che cosa è nell'uomo tanto essenziale, che senza di esso non lo si potrebbe più definire uomo? Nel complesso, questo è un compito cui la psicologia americana ha rinunciato"<sup>2</sup>.

L'educazione è indubbiamente il quadro d'intersecazione di innumerevoli fattori e rapporti, che non possono non essere oggetto anche di scienze come la psicologia, l'igiene, la sociologia, ecc., nella consapevolezza, però, che la scienza è basata su procedure di oggettivazione di tali "modalità" manifestative, considerando indeterminabile ogni sostanzialità umana, mentre la filosofia mette in questione proprio l'umanità dell'uomo. In virtù di questa premessa la pedagogia, che è imprescindibilmente legata a una visione antropologica di partenza, può andare in queste due direzioni. Di fatto molta ricerca pedagogica si esplica nella prima direzione privilegiando il rapporto solo con le varie scienze antropologiche. Ma, come i sei personaggi pirandelliani vanno alla ricerca del loro vero autore, così altra ricerca pedagogica si riconosce bisognosa di ritrovare le sue più autentiche matrici, nella direzione della seconda alternativa: quella del rapporto con la filosofia e con la metafisica. In questa sede riprendiamo questa seconda istanza di ricerca come ipotesi che deve guadagnare le

forme discorsive della sua convalida. Per questo ipotizziamo un percorso che muove da alcune essenziali considerazioni sulle problematiche pedagogiche attuali per rilevarne le forme di crisi e le ragioni che le sottendono come consequenziali alla perdita di una vera idealità educativa, per poi cogliere le possibili risposte metafisiche a tali difficoltà, e procedere, alla fine, a evidenziare un ulteriore percorso che tratteggi quanto del pensiero metafisico possa oggi essere convalidato a monte dalla pedagogia.

### La debolezza pedagogica attuale

L'inizio del nostro percorso ascendente è relativo a una presa d'atto in ordine all'esistenza di quelle che possiamo definire "debolezze" attuali della pedagogia e della didattica, come orizzonti teoretici in difficoltà a contrastare il progressivo erodersi degli oggetti delle proprie indagini: l'educazione e l'apprendimento. In troppe situazioni sono praticate forme di didatticismo acefalo, con una visione di "didattica deteorizzata"<sup>3</sup>, ispirata ormai sempre più a suggestioni informatiche e socio-comunicative, che banalizzano il compito dei docenti e svuotano di formatività gli esiti della stessa didattica. Il cardinale Martini avvertiva nella prefazione del suo saggio *Itinerari educativi*: "ritengo il tema delle delusioni educative di importanza determinante. Tanto che, se non mi fossi già impegnato fin dall'anno scorso sul titolo *Itinerari educativi*, avrei posto il tema del 'fallimento' addirittura sul frontespizio"<sup>4</sup>.

La direzione deve esplicitarsi nel senso di una riproblematizzazione di molti degli elementi che hanno visto distorcere la loro importanza. Non si tratta di traslare teorie del passato, ma di affrontare con radicalità il problema della criticità in campo pedagogico-didattico, per ridare centralità alla complessa problematica della persona, teoricamente difesa in ordine ai suoi diritti, in realtà tradita da reali dinamiche socio-culturali, economiche e, talvolta, anche scolastiche oggi.

Nel nostro tempo si vanno imponendo elementi quali la disaffezione rispetto sia alla realtà, sia all'idealità<sup>5</sup>, con l'affermazione categorica di istanze quali l'individualismo, l'economicismo, il funzionalismo, il presentismo, la banalizzazione, ecc., a costituire la nuova "normalità" che investe sempre più ogni aspetto della vita individuale e

sociale. Le condizioni di questo *sub-sistere* concedono sempre meno spazio all'*ex-sistere* della pienezza della persona. La nostra società si definisce aperta solo perché tutto è diventato autovalidante alla luce di una insignificanza decretata nei confronti dei problemi etici, cioè dei fondamenti del giudicare, sostituiti dalla fondamentale diade: "mi piace/non mi piace". Serpeggia un certo nichilismo, ma non è avvertito da troppi giovani come una minaccia o una condizione tragica, perché il soggettivismo è vissuto come la nuova condizione condivisa su cui sdraiarsi, per cui latita in troppi soggetti la spinta alla riflessività, alla problematizzazione, alla criticità, all'assunzione di responsabilità morale, al pensare<sup>6</sup>. Ciò che sta prevalendo è definibile, con un ossimoro, come l'assolutizzazione del relativo: ragioni, verità, morale, ecc. sono sempre in relazione a circostanze e quindi a condizioni di pluralismo interpretativo. Nella quotidianità si afferma soprattutto il senso comune, nutrito di ovvietà e di non problematizzazione, con espressioni che si caratterizzano per il loro carattere di negazioni o affermazioni categoriche, quasi sempre decontestualizzate. Perfino gli esiti delle scienze sono accettati solo quando opportunisticamente sono giudicati utili, per cui il criterio della verità resta nella opinione individuale.

L'assenza di sistemi di pensiero organici, e che godano di un relativo consenso sociale e culturale, favorisce l'incidenza di quelli che M. T. Moscato definisce "presupposti impliciti" (figure dell'immaginario collettivo, mitologie sociali, schemi pregiudiziali)<sup>7</sup>, che diventano, nella loro disorganicità, l'elemento "colorante" le interpretazioni sociali intorno all'educazione. Abbiamo così una pressione socio-culturale prevalente che spinge il soggetto continuamente a vivere un rapporto con se stesso in senso orizzontale, di sola immagine (io sono la somma dei *selfies*, dei consensi su *facebook*, ecc.), cioè fuori di sé, con sofferenza di un'educazione tesa a promuovere la capacità del soggetto educando a coltivare culturalmente e umanamente se stesso.

Pur nel diffondersi di una mentalità scientifica e tecnologica, che, per i tanti esiti conseguiti, sembra trasmettere certezze e, quindi, gradi di sicurezza, molti avvertono però una nebulosità di fondo determinata da una perdita sostanziale: quella del "senso valoriale". Si è dissolta ogni tensione metafisica, con effetti di debilitazione del futuro e del senso finalistico della vita.

La scuola è in sofferenza a svolgere i suoi compiti didattici ed educativi, sovraccaricata di responsabilità che riesce a svolgere solo in parte. Cosa si è indebolito nel lavoro scolastico? Primariamente si è sfilacciata proprio l'autentica progettualità educativa, che tanta pedagogia aveva per decenni riproposto in varie formule, ma con lo stesso significato: la formazione integrale della personalità, che costituiva, per lo più, un prezioso elemento di raccordo delle azioni formative familiari, scolastiche, sociali, culturali. E' un raccordo nell'ambito scolastico-formativo che largamente non esiste più.

Rileva Carla Xodo da tempo che l'isolamento che le esigenze cognitive hanno imposto al senso più profondo da cui la conoscenza trae vigore, cioè la finalità educativa, ha provocato, insieme alla sterilizzazione del saper essere e all'enfaticizzazione del conoscere e dell'istruire, anche una mercificazione, in ribasso, dello stesso sapere, nel senso che l'istruzione, separata dall'educazione, perde molto anche del suo valore di scambio sociale. C'è una crescente deriva umanistica. Ma le cattive realtà prosperano quando nessuno le contrasta efficacemente alla radice e nella loro articolazione. Contrastare vuol dire elaborare una nuova visione, in qualche modo una diversa prospettiva teoretica, non ideologica, anche se è difficile sottrarsi a implicazioni neo-ideologiche. Educazione al bivio ancora una volta, ribadirebbe J. Maritain. L'intenzionalità educativa, avendo una traiettoria infinitamente più alta rispetto a ogni meta culturale, pur implicandola, deve proiettarsi in una dimensione ideale<sup>8</sup>, che, in troppe situazioni, viene ormai rimossa come tutto ciò che appare astratto, non spendibile, ma che, se interpretata, mostra una fondamentale consistenza e concretezza di significati.

Questa involuzione educativa e formativa è dipesa anche dal persistere di equivoci epistemologici in ordine al rapporto tra pedagogia generale e didattica generale da una parte, e tra pedagogia generale e filosofia dell'educazione dall'altra. Riconsiderazione epistemologica complessa, quest'ultima, ma opportuna per guadagnare prospettive di conoscenza più rispettose della realtà della persona. Se alla pedagogia, scienza dell'educazione che attiene alla promozione del soggetto nella sua identità personale attraverso l'esperienza, e alla didattica, scienza previsionale dell'azione educativa e formativa, spetta scegliere e valutare le azioni da intraprendere<sup>9</sup>, spettano alla filosofia dell'educazione le chiarificazioni dei

fondamentali presupposti teoretici meta-progettuali, essendo proprio della pensare filosofico ritrovare una dimensione umana fondativa. L'uomo non ha soltanto caratteristiche individuali, ma possiede anche un'essenza, qualità che ad esso compete necessariamente, e senza la quale non potrebbe essere tale, per cui, nella realtà, essenza umana universale e condizione personale specifica non esistono separate l'una dall'altra<sup>10</sup>.

### **L'antropologia pedagogica tra onticità e ontologia**

La riflessione filosofica sull'essenza si specifica come ontologia. La parola "essere" è caduta in una certa desuetudine<sup>11</sup> perché l'uomo è spinto sempre più oggi verso forme di "eccentricità", cioè di indebolimento della tensione a una riflessione coscienziale, laddove la parola "essere" si ripropone oggi come appello radicale a riportare la persona alla sua centralità coscienziale<sup>12</sup>. La pervasività degli studi psicologici ha progressivamente monopolizzato il quadro fondativo delle dinamiche interiori a cui tanta educazione oggi fa riferimento. Ma questi processi psichici costituiscono veramente tutta l'interiorità umana, oppure quest'ultima ha un'ulteriore profondità che si dispiega nell'ordine dello spirituale? La spiritualità non si può descrivere analiticamente e riassumere in definizioni esaustive per cui l'ontologia, non essendo gnoseologia, non può essere isterilita e ricondotta a leggi e formule<sup>13</sup>. Il non comprenderlo, chiarisce M. Blondel, ha portato nel tempo alla produzione di metafore ossessionanti proprie di quell'ontologia tenebrosa, nella quale, come affermava Descartes, preferiscono scendere i concorrenti in idee per tagliare, senza fine, delle ombre. La negazione di ogni profondità spirituale si è realizzata in virtù di quello che M. Heidegger ha definito come oblio dell'essere, con la conseguenza di considerare l'uomo solo nell'ambito di antropologie specifiche (antropologia storica, antropologia culturale, antropologia sociale), considerando il problema dell'uomo contratto nella dimensione dell'aggettivo che le specifica, per cui lo parzializzano, attribuendo all'uomo un significato particolare che non oltrepassa quello che l'aggettivo (culturale, storico, sociale) contiene e consente.

Noi crediamo, invece, che la pedagogia debba sempre muovere, *in primis*, da un'antropologia ontologicamente fondata<sup>14</sup> con la considerazione dell'essere dell'uomo

come “intero”, con i suoi aspetti universali di unità, libertà, creatività ed eticità, la cui radice è spirituale e non psicologica, in sostanza come una realtà originaria e non derivata da quella che Galimberti definisce “antropologia della tecnica”<sup>15</sup>. E’ una considerazione che solo un’apertura metafisica è disposta a convalidare e a porre come presupposto non negoziabile. In ogni impresa educativa vedere l’uomo in questa prospettiva significa accreditare, per usare una distinzione fatta da Wittgenstein in altro ambito e con valenze diverse, tra un’antropologia di profondità in costituzione di senso e di fondamento e un’antropologia di superficie. Se l’uomo non è esauribile in termini oggettivanti è perché c’è un “oltre” che lo specifica, definibile come “presenza originaria”, appunto l’essere, che nessun metodo scientifico può cogliere con la propria metodologia<sup>16</sup>. Per questo Maritain afferma che il personalismo di per sé è un’aspirazione più che dottrina<sup>17</sup>, nel riconoscimento che l’uomo ha una umanità comune con tutti gli altri uomini, per cui senza questo fondamento comune non si può costruire una civiltà comunitaria, personalistica<sup>18</sup>.

Solo questa specifica ontologia riesce a spiegare perché la persona è segnata da un carattere che razionalmente può apparire contraddittorio: la sua essenza è la composizione inestricabile di elementi che se considerati sulla base di categorie razionali sembrerebbero escludersi a vicenda, ma che, in realtà, sono l’espressione della grandiosa e misteriosa ambivalenza umana<sup>19</sup>, cioè che rendono l’uomo un prodigioso enigma: ad esempio, mentre opera per sé, la persona può operare anche verso gli altri, e, viceversa, mentre opera verso gli altri può nello stesso tempo operare anche verso se stesso, per cui ogni azione è contemporaneamente e inestricabilmente personale e sociale. Quando si pretende di definire unilateralmente questo enigma “uomo”, si finisce per farlo eliminando l’una o l’altra qualità delle singole antitesi che lo costituiscono. Stefanini nell’afferrare questo carattere chiuso-aperto della persona, afferma che l’ontologia personalistica non rimane impigliata nella contrapposizione degli elementi che la costituiscono perché la logica della contraddizione va riletta come logica della diversità<sup>20</sup>, logica che Heidegger esplicita come il modo in cui si realizza il “tenersi aperto” dell’uomo<sup>21</sup>.

## L’apertura metafisica: l’essere in quanto valore

Il fondamento ontologico non è ancora quello conclusivo, perché consideriamo che a sua volta l’ontologia si fonda imprescindibilmente e più radicalmente sulla metafisica, per cui non è l’essere in quanto essere a costituire il fondamento antropologico ultimo, ma l’essere in quanto “valore”. Il valore, fondativo della dignità della persona, non è un’aggiunta che si possa concedere (o negare) in chiave ideologico-politico-sociale all’essere uomo, ma ne è metafisicamente costitutivo, e, quindi, inalienabile<sup>22</sup>. C’è molta remora a riproporre il termine “umanesimo”, troppo legato a una fase storico-culturale passata, ma esso costituisce l’espressione più appropriata per ricordare anche che l’uomo non è un tutto già dato, ma è un farsi continuo per rendere l’uomo più esplicitamente uomo, cioè soggetto personale che deve, se aiutato educativamente, diventare sempre più partecipe di tutto ciò che può arricchirlo culturalmente e socialmente, e, contemporaneamente, maturare una sensibilità verso la propria interiorità perché insieme, conoscenza e coscienza, costituiscono i fondamenti della sua libertà.

Teilhard de Chardin, a questo proposito, parla non di umanesimo, ma di “ominnizzazione”, intesa come processo di “presa organica dell’umanità soggettiva su se stessa”<sup>23</sup>. In questa prospettiva Jaspers, a sua volta, sostiene che l’uomo non è originariamente *faber* o *sapiens*, perché ognuna di queste determinazioni coglie solo un aspetto dell’uomo, ma non ciò che è decisivo perché la persona è un tutto unitario che deve diventare consapevole di una tensione infinita, sì da non lasciarsi andare a confinamenti in mediocri finitezze. In altri termini la persona deve sentire permanentemente il desiderio di andare nella direzione dell’oltre, cioè di “desituarsi”<sup>24</sup>.

L’essere è un tutto, ma, detto in termini bergsoniani, non un tutto già fatto, immobile nella sua presunta perfezione, bensì un tutto che continuamente si fa, si realizza, in una direzione che deve essere di senso, altrimenti questo movimento si esplicherebbe più come un agire irrazionale che come un movimento spirituale, cioè intenzionale di costruzione affermativa. Questa tensione scaturisce metafisicamente dalla considerazione che la persona deve comprendere di essere portatrice di una dignità in tensione verso valori, una tensione che caratterizza ogni uomo chiamato a imparare a sostenerne il peso per avere sempre

la possibilità di iniziativa per l'affermazione di sé, per cui la vita soggettiva non esprime un'autonomia dall'essere, ma un'autonomia nell'essere. Blondel difende questa concezione dell'essere, non come una sostanza definitivamente acquisita dagli esseri spirituali, ma come quel fondamento di cui tutti gli esseri hanno bisogno per costituirsi come iniziativa che contribuisce a fissare il loro realizzarsi: l'uomo come uomo, l'albero come albero, ecc.<sup>25</sup>. Nell'essere è radicata la spinta che rende gli esseri pienamente aperti a un infinito perfezionamento, un'apertura che non è obbligatoria, per cui resta la libertà umana di non coltivarla. Spinoza specifica questa tensione come "la tendenza<sup>26</sup> fondamentale di ogni essere a perseverare nell'essere". Concetto che sembra una tautologia, ma che diventa sensazione concreta avvertita, ad esempio, nei momenti in cui scatta l'istinto di conservazione: chi è in pericolo di vita coglie l'agitarsi dentro di sé dell'essere senza poterlo razionalizzare. Al di là di simili momenti l'essere resta il grande segreto della vita umana, mai concettualizzabile in formule, per cui Heidegger giunge ad affermare che l'uomo non è il luogotenente del nulla, bensì il custode dell'Essere<sup>27</sup>: l'autoaffermazione implica la dedizione alla propria essenza umana e alle idealità che questa implica.

La coscienza ha la piena caratteristica di ripiegarsi e riflettere su di sé, di farsi anche autocoscienza, per cui l'uomo può interrogarsi sul suo essere e non solo su aspetti della realtà oggettiva<sup>28</sup>. E' qualcosa che solo un'interiorità metafisica spiega e consente di fare<sup>29</sup>. In questa chiave comprendiamo sia perché lo stesso Jonas modifica la sua iniziale affermazione ontologica di una neutralità dell'essere, per sostenere l'imprescindibile fondamento metafisico e spirituale di un'ontologia della libertà<sup>30</sup>, sia perché E. Stein, esaminando l'atteggiamento umano nei confronti del mondo, distingue un atteggiamento "naturale" o "ingenuo", proprio del soggetto che nella vita quotidiana crede illusoriamente di costituire il centro del mondo, da un atteggiamento "teoretico" che è fortemente riflessivo<sup>31</sup> e che tende a dare un senso all'esperienza con un atto che scandisce la partecipazione interiore del soggetto stesso ad ogni proprio atto conoscitivo<sup>32</sup>. E' questo rimando continuo alla vita interiore a costituire la cosiddetta "vita spirituale", con processi che oltrepassano la logica causale e dispiegano un'apertura alla dimensione di senso che purtroppo sembra in difficoltà ad essere

convalidata culturalmente a fronte, ai nostri giorni, dell'affermarsi sempre più articolato di una logica della causalità, la quale si caratterizza per il sopravvento della risposta dimostrativa sulla domanda problematizzante<sup>33</sup>.

Questa scomparsa esprime un carattere di fondo della nostra società, che, volendo liberarsi sempre più decisamente di ciò che si specifica come sospensione e incertezza, ha cercato nuove modalità di sicurezza psico-mentale. Così, in campo formativo, il pensiero logico viene sublimato nelle forme dell'assiomatizzazione e della formalizzazione, mentre il pensiero concettuale è contratto a pensiero calcolatore. Metafisicamente, invece, l'esattezza della conoscenza oggettiva e la verità umana non sono la stessa cosa: l'esattezza non svela l'essenza e quindi non esprime alcuna verità ultima vitale, che, invece, è un elemento imprescindibile perché vi sia possibilità di autentica libertà della persona e conseguente iniziativa autorealizzativa. Ontologicamente, si dovrebbe riconoscere che noi possiamo partire dal dire che esistiamo, ma dobbiamo giungere a dire "chi siamo"<sup>34</sup>.

La categoria del possibile, nella cultura contemporanea, assetata di certezze, è rivestita di sospetto, laddove è proprio la prospettiva della possibilità a consentire una radicale riformulazione meta-funzionalistica dei problemi della stessa pedagogia, poiché la categoria del "possibile" è tipica dell'educazione come di ogni evento morale<sup>35</sup>.

Jonas, a questo proposito, rileva che il problema della crisi permane quando si determina uno smarrimento della complessità originaria del fenomeno della vita, che si esprime sempre in forme di possibilità, cioè di dualità polare (essere e non essere, sé e mondo, forma e materia, libertà e necessità, interiorità ed esteriorità, ecc.), per cui propone una "rivoluzione ontologica" tesa a superare quelle ontologie che pongono una totale neutralità dell'essere, prospettando, invece, un'ontologia della libertà come principio metafisico e spirituale<sup>36</sup>. La metafisica, quindi, ripropone che l'essere è una presenza che, pur nella sua enigmaticità, investe pienamente le forme della coscienza e, quindi, ogni attività esistenziale della persona, in opposizione alla proclamata crisi della spiritualità contemporanea. Il pensiero di Nietzsche è da molti considerato la testimonianza precorritrice di questa crisi, con un nichilismo che trasferisce l'originarietà dell'essenza nell'originalità del singolo uomo. Questa identificazione di originarietà e originalità si ritrova anche

in Sartre, quando afferma che l'uomo è fatalmente (originarietà) condannato a essere libero (originalità)<sup>37</sup>. Ma questa libertà sartriana che si estrinseca solo nel volere vitalisticamente “questo” o “quello”, non può essere considerata pienamente umanistica perché l'atto di volontà è umanistico quando si rapporta a valori non solo vitalistici, ma sostanzialmente ideali. Solo una libertà polarizzata sulla dimensione metafisica di valore può esprimersi in azioni che possono essere considerate veramente libere, aprendo a una vita personale caratterizzata da infinita diversità, per cui, secondo Blondel, l'essere costituisce la stoffa universale e immensa da cui si possono ritagliare le stoffe particolari per tutti i vestiti con cui rivestiremo le nostre idee, le nostre conoscenze, le nostre azioni<sup>38</sup>. Se la persona non è l'essere marmorizzato, ma è il “movimento dell'essere verso la pienezza dell'essere”, sulla base di istanze quali dignità, libertà, senso<sup>39</sup>, questo comporta, come affermato, tra gli altri, anche da Lavelle e Le Senne, il rinvio a un'axiologia, in chiave sempre metafisica.

Porsi sulla strada di un recupero di un'offerta di senso valoriale, quindi, vuol dire promuovere riflessioni proprie del pensiero filosofico, che, per usare un modo di dire diffuso, scacciato dalla porta, rientra ai nostri giorni dalla finestra. Avventure di pensiero? Forse, ma forse è proprio il recupero dell'avventura spirituale<sup>40</sup> a offrire la spinta ad aprire nuovi orizzonti teoretici, non solo ad elaborare nuove letture della condizione umana oggi, ma anche, più costruttivamente, per costituire forme più radicali di convivenza comunitaria.

### **Dalla metafisica alla pedagogia**

Consumato il tempo delle sterili contrapposizioni ideologiche, elaborando le forme della possibile conciliazione tra il pensiero argomentativo della metafisica e la logica dimostrativa della ricerca scientifica<sup>41</sup>, si può riproporre, con spirito più critico, una diversa riflessione sul rapporto tra metafisica e pedagogia. Già una metafora heideggeriana relativa al fatto che sono le radici ad alimentare tutti i rami dell'albero ha cercato di prospettare la visione che alla fin fine ha collegato la metafisica (le radici), attraverso la filosofia, alle scienze (i rami), compresa quella pedagogica, alle quali “ne scava il fondamento e ne ara il terreno”<sup>42</sup>.

Affrontare il tema del rapporto tra metafisica e pedagogia oggi significa, inoltre, secondo G. Mari, dover affrontare un ulteriore pregiudizio persistente, quello secondo cui la metafisica sarebbe un “sapere assoluto”, quindi strutturalmente contraddittorio rispetto al sapere pedagogico che si occupa del problema “educazione”, cioè un problema che si caratterizza sempre in una specificità di spazio e di tempo<sup>43</sup>. Ma, appunto, si tratta di un pregiudizio (in senso illuministico e non gadameriano), in quanto, come sostenuto, la metafisica presenta un profilo dinamico<sup>44</sup>, che le permette di costituirsi problematicamente a fondamento di una teorizzazione pedagogica che sia rispettosa e affermatrice della persona con il corredo delle sue istanze basilari: dignità, possibilità, libertà, valorialità, senso, coscientizzazione, relazionalità, speranza, slancio, impegno, ecc., tutte da rendere particolari in ciascun soggetto.

Non è un discorso nuovo quello sull'educazione integrale della persona, ma nei suoi confronti si è realizzata una progressiva “dimenticanza”, con gli effetti devastanti che lacrimosamente si mettono in rilievo in ordine alle forme sempre più involutive dell'educazione (meglio dis-educazione) oggi.

Recuperare un rapporto metafisica-pedagogia vuol dire sostanzialmente riportare ogni progetto educativo e didattico alla sua ragion d'essere primaria, anche se non esclusiva, nel sostegno allo sviluppo delle fondamentali qualità umane, comprese, ovviamente, quelle culturali e sociali, dell'educando.

### **Fondamenti metafisici per la pedagogia e per la didattica**

Possiamo a questo punto richiamare, sia pure in termini essenziali, gli assunti che la metafisica offre a fondamento di una progettualità pedagogica per l'educazione della persona:

a) Nel rispetto del principio per cui, come significativamente sottolinea G. Acone, l'antropologia pedagogica dovrebbe sempre presentare un *identikit* duplice, con un'angolazione culturalista e un'altra filosofica<sup>45</sup>, la metafisica, prospetta come riduttiva una considerazione dello sviluppo del soggetto personale come problema unilateralmente psicologico, e richiama

l'antropologia pedagogica a muovere anzitutto dalle istanze che presidiano a monte la dignità umana della persona: valorialità, unità e integralità. Istanze che, ribadiamo, per la loro problematicità prettamente filosofica, sono più o meno disattese in tante dinamiche educative, come si constata quando specifici obiettivi formativi vengono adottati selettivamente come parametri sostanziali per la valutazione di esiti formativi nell'ambito scolastico, spingendo troppi docenti a impegnarsi sul versante di tali obiettivi, ponendo in uno sfondo blando le finalità basilari dell'educazione.

E' un compito, quello di difendere e affermare la propria dignità, unità e integralità che educativamente deve man mano essere affidato allo stesso soggetto, secondo quella che abbiamo già definito, con Teilhard de Chardin, "la presa organica dell'umanità su se stessa", e che Spinoza, come abbiamo già rilevato, chiamava "la tendenza fondamentale di ogni essere a perseverare nell'essere", tendenza che, come accennato prima, s'illumina nel soggetto quando prova l'istinto stesso di conservazione, che si manifesta solo istintivamente a livello fisico, e, invece, intenzionalmente quando sono in gioco dignità, unità, integralità. Questa tensione all'autoconservazione fisica è un'istanza psichica, mentre la tensione all'affermazione della dignità e unità ha i caratteri metafisicamente precipui dell'attenzione al valore personale.

Polanyi basa su questo fondamento interiore quella che egli definisce "comprensione di noi stessi", la quale dovrebbe essere lo sfondo di ogni nuova conoscenza o esperienza<sup>46</sup>, che, senza quella comprensione di se stessi, sarebbe frammentata e priva di ogni tensione unificatrice. Non vi è conoscenza autentica ed esaustiva se non si consente al soggetto di avere una percezione umanistica di ciò che conosce, per cui deve imparare a mettere in gioco anche l'apertura interiore al senso delle proprie azioni, compreso ogni nuovo atto di conoscenza. In altri termini, Polanyi sottolinea i limiti di ogni didattica che alimenti una conoscenza imprigionata in enunciati rigidamente impersonali<sup>47</sup>. Siamo nella giustificazione più sostanziale della necessità dell'azione educativa e didattica tesa a salvaguardare e a sostanziare l'unitarietà di tutte le forme di esperienza e apprendimento nel rispetto dell'unità della realtà personale. C'è, invece, oggi, una sollecitazione culturale ed educativa sempre più debole verso

l'autoconoscenza e verso il riconoscimento dei valori fondativi dell'essere personale. E' a questa dimensione riflessivo-valutativa che dovrebbe dare un posto basilare ogni impegno educativo che, considerando l'educando nelle sue relazioni esistenziali (la famiglia, i mass media, il gruppo dei pari, ecc.), non dimentichi che quella relazione metafisica fondamentale con se stesso come valore deve accompagnare ogni altra relazione o coinvolgimento esistenziale.

b) L'apertura verso questo mondo interiore è data dalla coscienza. "Coscienza" è un termine che non ha sinonimi: nella concreta vita dello spirito, il momento della coscienza non si confonde con nessun altro momento, perché l'atto coscienziale è atto originario, eleva lo statuto ontologico specifico dell'uomo all'atto "valorativo della "spiritualità"<sup>48</sup> ed è il presupposto di ogni altro atto intenzionale. Proprio per questa sua "leggerezza" è facile omettere ogni attenzione nei suoi confronti, anche perché non possono esistere verifiche istituzionali burocratiche sul suo grado di maturazione. Il movimento coscienziale, purtroppo, è spesso lasciato al gioco di situazioni esistenziali epidermiche, aprendosi a una mercantilismo dalle mille forme, laddove questa istanza umana, delicata, ma sostanziale nella gestione della propria vita, avrebbe bisogno di una attenta e continua intenzionalità educativa. E la realtà sociale, oltre che familiare, con tutte le sue conflittualità e contraddizioni attuali, finisce per favorire quelle lacerazioni, spesso irrimediabili, che vengono assolte e accettate da molti come forme positive di elasticità della coscienza nel sapersi adattare alle varie situazioni di un cambiamento economico-socio-culturale acceleratissimo.

La coscienza, quindi, si dispiega come la radice di ciò che si definisce autoaffermazione, cioè di un processo di massima implicazione educativa, in quanto pone l'originarietà del rapporto con il proprio essere umano<sup>49</sup>.

c) In chiave metafisica l'educando eticamente ha questa originaria disponibilità interiore al senso del valore, disponibilità che però non è ancora piena capacità affermativa di azioni valoriali, disponibilità che non viene rispettata e sostenuta se si limita il problema etico-educativo a fargli rispettare alcune regole morali. E' la metafisica ad implicare, in ultima analisi fondativa, che

l'educazione dovrebbe esser orientata a sostenere questo modo di essere in tensione affermativa *tout court* di valore per consentirgli di “dispiegare pienamente la propria umanità nella vita”. In altri termini il fondamento metafisico della condizione etica della persona non convalida un'educazione morale che si innesti semplicemente su occasionali edificanti esortazioni nell'applicazione di principi etico-sociali, ma prospetta che il rapporto con il senso del valore è legato, prima che a una razionalizzazione, a un forte sentimento della coscienza per questo valore. Tuttavia, per la metafisica questa “sensibilizzazione” al valore personale, se è nell'ordine di una complessa affettività, non si presenta con la forza di un'attrattività assoluta obbligatoria, per cui si comprende perché in fondo molti soggetti non riescono ad amare veramente se stessi, e quindi è proprio un impegno educativo di portata generale (familiare, sociale, scolastico, culturale) quello di portare la persona a essere sempre più capace di amarsi, senza scivolare in forme di narcisismo.

Quando questo avviene, il soggetto si sensibilizza sempre più in ordine alla propria valorialità umana e avverte più autenticamente rispetto e amore per il senso costruttivo della propria vita, cioè di avere obblighi e responsabilità anche verso se stesso. Questa chiarificazione è alla base di quelle teorie, secondo cui la coscienza non dovrebbe essere solo “coscienza di”, ma anche “coscienza per”, non solo coscienza dell'essere, ma anche coscienza del “dover essere”, cioè dell'impegno a essere sempre orientati a rispondere al senso dell'affermazione dell'uomo in quanto uomo<sup>50</sup>.

E', quindi, primariamente metafisica la radice del problema dell'autorealizzazione della persona perché, come sottolinea H. Bergson, l'essere (l'umanità della persona) non è un “tutto fatto”, immobile in una presunta perfezione, bensì un “tutto che continuamente si fa”, e che si realizza in modo autentico soltanto quando agisce alla luce del senso valoriale, perché altrimenti questo movimento autorealizzativo scade a moto scomposto o a inquietudine irrazionale, a mero sfruttamento utilitaristico di opportunità.

Le teorie che accreditano l'educazione come processo di personalizzazione attraverso cui l'uomo si fa sempre più uomo, non possono non partire, sotto il profilo antropologico, dal riconoscimento dell'autotrascendimento

come peculiarità della persona umana per tradurne, attraverso l'azione educativa guidata, le potenzialità informali in attualità sempre più concrete e salde. E' quanto, con efficace sintesi, ribadisce chiaramente S. Macchietti, nell'affermare che “all'educatore (...) si domanda di fare emergere il sentimento di autotrascendenza dell'essere umano, ricordando che la persona è un valore così alto ed universale che resiste a ogni riduzione concettuale”<sup>51</sup>.

d) Questa premessa si ricollega alla tanto ribadita tesi pedagogica, secondo cui è imprescindibile l'esistenza, già costituita o da promuovere continuamente, di una disponibilità all'apprendimento da parte dell'educando affinché l'azione metodologico-didattica dell'adulto sia efficace. La domanda che ci si pone è quella del perché l'educando, troppe volte, non mostra tale disponibilità. La risposta è sintetizzabile in un'affermazione di Hartmann in cui si ricorda che, al di là della inevitabili manifestazioni psicologiche, proprio metafisicamente esistono innumerevoli modi in cui l'uomo può essere infedele a questo suo fondamento antropologico di autorealizzazione: non vi sarebbe libertà metafisica se l'uomo non potesse tradire il suo senso valoriale e le sue tensioni autoaffermative.

Non affrontare esplicitamente e radicalmente il problema di un'educazione alla libertà<sup>52</sup>, pertanto, costituisce un'omissione, le cui conseguenze si colgono fenomenologicamente nei comportamenti soprattutto di tanti ragazzi e giovani, in un'età sempre più bassa, che vivono una libertà concepita vitalisticamente senza limiti, senza condizioni, senza responsabilità, senza attenzione alle conseguenze. La libertà deve esplicitarsi non come volontà assolutamente incondizionata<sup>53</sup>, ma come esperienza vivente aperta e continua, promossa concretamente da una pedagogia capace di accreditare situazioni esperienziali di crescente quotidiana libertà responsabile<sup>54</sup>, adottando metodologie che siano fortemente incentivanti e coinvolgenti in ordine alla riflessione e alla elaborazione di un giudizio valoriale prima di ogni scelta o decisione operativa. Ma questo richiede tempi specifici che vengono spesso negati o limitati in troppe famiglie e in troppa scuola.

e) La relazionalità non si pone solo nell'interiorità, come coscienza di se stesso, ma si afferma anche nell'imprescindibile rapporto dell'uomo con la realtà esterna (storia, società, cultura, ambiente) in cui è collocato.

La persona può sdraiarsi passivamente in questi ambiti, lasciarsi vivere, oppure, al contrario, cercare di costruire una relazione che intersechi sempre la sua relazionalità "intrapersonale" con la sua storicità, la sua intersoggettività, la sua culturalità, sì da esprimere attribuzione di senso anche agli altri e alle stesse cose, che acquistano così il loro valore di "esseri valoriali" e di "cose umane". E' un'attribuzione che va ben oltre ogni pensiero calcolante corrente, il quale si sviluppa condizionato solo dalle situazioni di applicazione (vale/non vale, mi serve/non mi serve, ecc.). La razionalità che si dispiega maggiormente oggi, purtroppo, è in prevalenza condizionata dal rapporto strumentale con l'esistente, per cui prevale la tendenza a utilizzare gli strumenti cognitivi, linguistici, logici e matematici per un dominio non solo sulle cose, ma anche sugli altri. E questo spiega l'atteggiamento così diffuso di un individualismo, un privatismo, che chiude il soggetto in gabbie interiori, con il blocco dello scambio di istanze che non siano strumentali a proprio favore.

f) Il percorso di riaffermazione della metafisica si riannoda, ovviamente in termini complessi, all'esigenza di far rifiutare l'idea che tutta la realtà esista solo per ruotare intorno al proprio individualismo. Nella società d'oggi vi sono troppi soggetti ripiegati su se stessi, che vivono pienamente una condizione di indifferenza verso la realtà degli altri e della natura, per cui è indispensabile la formazione di un'identità realistica, sempre aperta e tesa ad affrontare ogni nuova situazione problematica, con tutto il carico di "impegno" e "fatica" che implica. Una pedagogia che nega all'educando l'incontro col giusto "stress" dell'attesa, dello sforzo e della privazione, forma adolescenti ancor più incerti e spaventati<sup>55</sup>, incapaci non solo di avere "visioni" complessive della realtà, ma anche di accettare consapevolmente quanto la vita sia sempre inclusiva di incertezze, limiti, errori, a cui tentare, volta per volta, di porre rimedi con un impegno personale. La difficoltà con cui troppi giovani affrontano oggi l'esperienza della frustrazione è frequente, in una società

che proclama ideologicamente la meritocrazia come criterio di giustizia sociale, laddove, a nostro avviso, si tratta di un problema di cui non sono stati valutati tutti i risvolti, sia positivi che negativi, non solo sociali, ma anche pedagogici.

g) La razionalità che ai nostri giorni viene accreditata correntemente, quindi, è connotata soprattutto da "fughe"<sup>56</sup>, dalla ricerca di certezze rassicuranti o gratificanti, in cui per ogni domanda ormai è prevista strettamente una specifica risposta. Sono sempre più pervasive, su giornali e social, le "istruzioni", che stabiliscono, più o meno arbitrariamente, la gamma delle procedure convalidabili per come agire, accreditando così socialmente la superfluità e l'inaffidabilità emarginante della costruzione di giudizi e scelte personali. In tal modo, a cadere, purtroppo, ermeneuticamente è sempre la domanda, meglio il domandare. Ci si interroga sempre meno sul proprio modo di essere, su cosa è giusto fare, in base a quali principi giudicare il proprio e l'altrui comportamento, perché senza valori non si è più in grado di elaborare giudizi.

Il forte significato di quest'affermazione si coglie chiaramente in ordine a uno dei problemi più drammatici della condizione di molti ragazzi oggi: quello del bullismo. La cronaca ci chiarisce le situazioni di svolgimento di atti in questa chiave e ciò che preoccupa non è solo l'azione dei bulli (il plurale è quasi d'obbligo perché agiscono in genere in gruppo), ma anche l'atteggiamento passivo e quasi divertito dei compagni che assistono a tali situazioni. Il senso della relazionalità metafisica pone il problema di un'educazione che promuova una crescente consapevolizzazione per cui nel momento in cui assiste a un atto di bullismo, un/a ragazzo/a dovrebbe "sentire" non solo di essere in relazione al fatto come spettatore, ma anche di percepire una "chiamata" alla relazione con se stesso/a, per avvertire che l'umanità che viene offesa e umiliata nella vittima dell'atto di bullismo è la stessa umanità che egli/ella incarna.

In definitiva, la radice metafisica della persona fornisce un supporto fondamentale alla filosofia dell'educazione e, quindi, all'antropologia pedagogica, riproponendo la centralità, spesso obnubilata oggi, della persona nella sua essenza umana complessiva, rivendicando a tutto campo l'esistenza del problema del divenire della persona come

un “intero che si fa progettualmente”. Il problema delle metodologie più opportune per sostenere e aiutare tale processo di personalizzazione diviene area di applicazione di una ricerca didattica orientata a sostenere percorsi di

ricerca-formazione di natura collaborativa<sup>57</sup>, valorizzanti la dimensione riflessiva e valutativa degli insegnanti.

STEFANIA MASSARO

University of Bari

<sup>1</sup> K. Jaspers, *Introduzione alla filosofia*, Feltrinelli, Milano 1953, p. 32.

<sup>2</sup> A.H. Maslow, *Verso una psicologia dell'essere*, Astrolabio Ubaldini, Roma 1971, pp. 23-4.

<sup>3</sup> F. Frabboni, *Manuale di didattica generale*, Laterza, Roma-Bari 1992, p. 37

<sup>4</sup> C.M. Martini, *Itinerari educativi*, Centro Ambrosiano di Documentazione e Studi Religiosi, Milano 1988, p. 13.

<sup>5</sup> G. Mari, *Educare dopo l'ideologia*, La Scuola, Brescia 1996, p. 116.

<sup>6</sup> V. Mancuso, *Il bisogno di pensare*, Garzanti, Milano 2017.

<sup>7</sup> M.T. Moscato, *La filosofia dell'educazione fra esigenze e impliciti*, in G. Vico (a cura di), *Pedagogia generale e filosofia dell'educazione*, V&P, Milano 2006, p. 188.

<sup>8</sup> C. Xodo, *Ambivalenza di filosofia dell'educazione e pedagogia generale*, cit., p. 36.

<sup>9</sup> Ivi, p. 44.

<sup>10</sup> E. Stein, *Introduzione alla filosofia*, Città Nuova, Roma 1998, p.36.

<sup>11</sup> Rigobello parla di un “malessere ontologico” (A. Rigobello, *L'impegno ontologico. Prospettive attuali in Francia e riflessi nella filosofia italiana*, Armando Armando, Roma 1977, p. 174.

<sup>12</sup> La questione circa il senso dell'Essere, come fondamento dell'unità, è riemersa nella filosofia tedesca, all'indomani della prima guerra mondiale, in particolare con N. Hartmann, l'ultimo Heidegger, Scheler, Rickert.

<sup>13</sup> M. Blondel, *L'essere e gli esseri*, cit. p. 7; G. Marcel. *Essere e avere*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 1999, pp. 165-6.

<sup>14</sup> E. Stein, *La struttura della persona umana*, Città Nuova, Roma 2000, pp. 54-63.

<sup>15</sup> U. Galimberti, *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*, Feltrinelli, Milano 2007, p. 523.

<sup>16</sup> G. Bachelard, *La filosofia del non. Saggio di una filosofia del nuovo spirito scientifico*, Armando Armando, Roma 1998, pp. 63-71.

<sup>17</sup> J. Maritain, *La persona e il bene comune*, Morcelliana, Brescia 2009, p. 8.

<sup>18</sup> J. Maritain, *L'educazione al bivio*, La Scuola, Brescia 1989, p. 128.

<sup>19</sup> L. Perla, *Educare alla scelta tra desiderio e speranza*, in AA.VV., *Relazione educativa ed educazione alla scelta nella società dell'incertezza*, La Scuola, Brescia 2008, p. 267.

<sup>20</sup> L. Stefanini, *Personalismo educativo*, Bocca, Roma 1955, pp. 49-86.

<sup>21</sup> M. Heidegger, *Lettere sull'umanismo*, in M. Heidegger, *Segnavia*, Adelphi, Milano 1987, pp. 276-77; E. Levinas, *La traccia dell'altro*, Pironti, Napoli 1971, pp. 67-92.

<sup>22</sup> D. Campanale, *Problemi di antropologia filosofica*, La Garangola, Padova 1972, p. 6.

<sup>23</sup> P. Teilhard de Chardin, *Realizzare l'uomo*, Il Saggiatore, Milano 1974, p. 8.

<sup>24</sup> K. Jaspers, *La filosofia dell'esistenza*, Laterza, Bari 1995, p. 14; K. Jaspers, *Piccola scuola del pensiero filosofico*, ES, Milano 1998, p. 50.

<sup>25</sup> M. Blondel, *L'essere e gli esseri*, La Scuola, Brescia 1952, p. 31.

<sup>26</sup> K. Jaspers, *Introduzione alla filosofia*, Longanesi, Milano 1953, p.32.

<sup>27</sup> M. Heidegger, *Identità e differenza*, Adelphi, Milano, pp. 27, 89.

<sup>28</sup> P. Teilhard de Chardin, *L'avvenire dell'uomo*, Il Saggiatore, Milano 1972, p. 334.

<sup>29</sup> Ivi, p. 339.

<sup>30</sup> Cfr. H. Jonas, *Potenza o impotenza della soggettività*, Medusa, Milano 2006.

<sup>31</sup> E. Stein, *Introduzione alla filosofia*, cit., p. 36.

<sup>32</sup> M. Polanyi, *La conoscenza personale*, Rusconi, Milano 1998, p. 149.

<sup>33</sup> K. Jaspers, *Introduzione alla filosofia*, Longanesi, Milano 1953, p. 32.

<sup>34</sup> M. Blondel, *L'essere e gli esseri*, cit., p. 41.

<sup>35</sup> P. Malavasi, *Tra ermeneutica e pedagogia*, La Nuova Italia, Scandicci 1992, p. 29.

<sup>36</sup> H. Jonas, *Potenza o impotenza della soggettività*, cit., pp. 73-7.

<sup>37</sup> J.P. Sartre, *L'esistenzialismo è un umanismo*, Mursia, Milano 2010.

<sup>38</sup> M. Blondel, *L'essere e gli esseri*, cit., p. 31.

<sup>39</sup> Ivi, p. 80.

<sup>40</sup> Jaspers, a questo proposito, scrive ironicamente : “non si può far del nuoto stando a riva” (K. Jaspers, *Psicologia delle visioni del mondo*, Astrolabio, Roma 1950, p. 33).

<sup>41</sup> G. Vico, *Pedagogia generale e teoria dell'educazione*, in G. Vico (a cura di), *Pedagogia generale e filosofia dell'educazione*, cit., pp. 60-4.

<sup>42</sup> M. Heidegger, *Essere e tempo*, Bocca, Milano-Roma 1953, p. 179.

<sup>43</sup> G. Mari, *Pedagogia generale e metafisica*, in G. Vico, *Pedagogia generale e filosofia dell'educazione*, cit., p. 141.

<sup>44</sup> Il riferimento è, tra gli altri, ad autori quali R. Guardini (antropologia onto-dialogica), J.B. Lotz (antropologia ontologica), M. Scheler (antropologia assiologica).

<sup>45</sup> G. Acone, *Antropologia dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1997, p. 44.

<sup>46</sup> M. Polanyi, *Lo studio dell'uomo*, Morcelliana, Brescia 1973, p. 21.

<sup>47</sup> Ivi, p. 28.

<sup>48</sup> D. Campanale, *Problemi di antropologia filosofica*, cit. p. 15.

<sup>49</sup> E. Stein E., *Introduzione alla filosofia*, cit, p. 150.

<sup>50</sup> G. Vico, *Pedagogia generale e nuovo umanesimo*, La Scuola, Brescia, p. 98.

<sup>51</sup> S.S. Macchietti, *Per realizzare il Progetto persona*, in AA.VV., *Persona ed educazione*, La Scuola, Brescia 2006, p. 312.

<sup>52</sup> G. Corallo, *Educazione e libertà*, SEI, Torino 1951, pp. 28-56.

<sup>53</sup> J. Endres, *Personalismo, Esistenzialismo, Dialogismo*, Edizioni Paoline, Roma 1972, p 127.

<sup>54</sup> E. Mounier, *Il personalismo*, AVE, Milano 1971, p. 88.

<sup>55</sup> A. Fabbrini, A. Melucci, *L'età d'oro*, Feltrinelli, Milano 2000, p. 53.

<sup>56</sup> E. Fromm, *Fuga dalla libertà*, Edizioni di Comunità, Milano 1972. Ovviamente i contesti contemporanei sono diversi da quelli frommiani.

<sup>57</sup> L. Perla, *Il docente professionale. Nuove epistemologie didattiche in formazione*, in L. Perla, M. Tempesta, *Teacher education in Puglia. Università e Scuola per lo sviluppo della professionalità docente*, Pensa Multimedia, Lecce 2016, pp. 37-67.