

**L'educazione tra esperienza e trascendenza.  
Il contributo del problematicismo razionalista di Giovanni Maria Bertin  
nella costruzione di una pedagogia come "scienza del possibile"**

**Education between experience and transcendence.  
The contribution that Giovanni Maria Bertin's rationalist problematicism gives  
to building pedagogics as "a science of the possible"**

GIULIA VENTURELLI

*The present contribution aims to submit a new understanding of the philosopher and pedagogist Giovanni Maria Bertin's thoughts as well as to highlight the truly philosophical width of his proposal to redefine the rules and function of pedagogics. Bertin comes to this result by means of a transcendental and phenomenological analysis of the education experience and searches for all transcendental elements of the educational process. The present analysis is focused just on these elements. Educational dynamic, far from being a true technique with a given result, is on the other hand urged to "open up possibility spaces for everybody" and ends up being a rational education to existential projectuality.*

**KEYWORDS:** PERSON, EDUCATION, POSSIBILITY, PHENOMENOLOGY, ONTOLOGY

*L'essere si illumina all'uomo nel progetto.*

*[...] Il progetto, del resto, è essenzialmente un progetto gettato. Nel progettare, chi getta non è l'uomo, ma l'essere stesso, il quale destina l'uomo nell'esistenza dell'esser-ci come sua essenza.*

*Heidegger, Lettera sull'«umanismo»*

L'intento del presente contributo è di indagare alcuni capisaldi teorici del problematicismo razionalista di Giovanni Maria Bertin. Nostro scopo sarà mostrare in quale misura la sua riflessione pedagogica si inserisca nel solco della filosofia dell'educazione, intesa come analisi delle condizioni di possibilità del processo educativo, ovvero come riflessione trascendentale. Senza presupporre gerarchie tra i saperi che si occupano di educazione, il percorso intrapreso da Bertin ha il merito di aprire la riflessione pedagogica a una analisi della dinamica educativa, richiamando la complessità come caratteristica fondamentale di tale processo e rinunciando a soluzioni (o «ricette», come lui stesso le

definiva) miracolistiche o emergenziali, che sembrano caratterizzare la discussione attuale. In tal modo, come vedremo, la proposta filosofica di Bertin risulta in grado di rispondere alla domanda di unicità di cui è portatore ciascun essere umano, che è implicita in ogni processo educativo.

In questo contributo partiremo dall'analisi che Bertin compie dei due poli fondamentali a partire dai quali si sviluppa il processo educativo: l'esperienza (intesa come insieme delle condizioni date) e la trascendenza (intesa come la possibilità di modificare l'orizzonte esistenziale nel quale siamo «gettati»). In questa dialettica è possibile individuare quell'orizzonte entro il

quale può realizzarsi il “possibile”, ovvero la scoperta e la costruzione concreta dell’unicità irripetibile della persona. Vedremo poi come la formulazione, se non la realizzazione, di un tale spazio di possibilità rappresenti, nell’approccio del problematicismo razionalista, lo scopo ultimo di ogni teoria e pratica educativa. La pedagogia diviene allora propriamente «educazione alla progettualità esistenziale», intesa anzitutto come progettazione alla «differenza». Essa è declinata dall’Autore in tre accezioni: la differenza da se stessi (ovvero dai propri condizionamenti), dagli altri e dall’intera umanità nella sua linea di sviluppo storico. Così articolata, rappresenta lo scopo ultimo dell’educazione e insieme l’unica possibilità di un riconoscimento autentico non solo di se stessi (del proprio progetto esistenziale) ma anche dell’Altro, di cui si riconosce e si accoglie il «diritto alla differenza».

### **La legge trascendentale dell’esperienza: dalla condizione data alla condizione scelta**

Vediamo dunque in che modo l’idea propria di Bertin di una scienza pedagogica intesa come educazione alla progettualità esistenziale contribuisca a riconfigurare non solo lo statuto delle scienze dell’educazione, profondamente radicate nella filosofia (da cui Bertin trarrà non solo l’ideale regolativo dell’educazione inteso come apertura metafisica al possibile, ma anche il metodo dell’analisi fenomenologica, come vedremo), ma l’intera finalità (il dover-essere) dell’educazione intesa, in questa prospettiva, come scienza del “possibile”, ovvero come movimento pratico attraverso il quale all’individuo è data la possibilità di modificare la condizione che gli è propria, ovvero quella in cui egli si trova «gettato» (quella che Bertin chiamerà la «condizione data») in favore di qualcosa che si è consapevolmente e attivamente scelto (la «condizione scelta»). In tal modo il processo educativo, lungi dal configurarsi come mero tecnicismo, a cui talvolta esso è stato ridotto dal «pensiero sbrigativo»<sup>1</sup> che sembra caratterizzare il paradigma attuale (e rispetto al quale non sono immuni le stesse scienze dell’educazione), diviene al contrario una pratica di libertà, ponendosi in un orizzonte propriamente metafisico, in quanto chiamato ad ampliare gli spazi di possibilità – di progettualità e di realizzazione esistenziale – per

ciascuno. A tali conclusioni Bertin giunge, lo abbiamo già anticipato, compiendo un’analisi del processo educativo (che diviene poi essenzialmente un’analisi dell’esistenza umana) con il metodo che egli mutua dalla filosofia fenomenologica di Husserl che lo accomuna, e insieme lo distingue, dalle riflessioni che negli stessi anni andava compiendo il collega e amico Piero Bertolini<sup>2</sup>.

Nell’analisi che segue porremo dunque in evidenza le linee essenziali della riflessione di Bertin, alla quale non sono estranei non solo motivi fenomenologici ma anche esistenzialistici<sup>3</sup>, e che rappresentano, come avremo modo di mostrare, la profonda originalità del suo pensiero.

In *Educazione alla ragione* Bertin compie una vera e propria analitica esistenziale (che lo condurrà all’elaborazione del concetto di educazione come progettualità esistenziale), seguendo una linea metodologica di tipo trascendentale-fenomenologico, sulle orme di Husserl e di Heidegger<sup>4</sup>. L’esito di una tale «fenomenologia dell’esistenza» sfocia nella delineazione dei due poli fondamentali della sua filosofia dell’educazione: quello di «condizione data» e di «condizione scelta». Il passaggio dall’una all’altra condizione segna, come vedremo, secondo l’Autore, il compito (utopico) e l’orizzonte regolativo entro cui è iscritta l’educazione come scienza del possibile.

La prima espressione è direttamente ripresa dalla filosofia di Heidegger, che in *Essere e tempo* descrive quella umana come condizione di «gettatezza», di un «esser-ci» (*Da-sein*). Tale esser-ci si configura già in questa prima definizione come strutturalmente problematico:

Questo esistente che noi stessi sempre siamo e che, fra l’altro, ha quella possibilità d’essere che consiste nel porre il problema, lo designiamo con il termine Esser-ci<sup>5</sup>.

Tale esser-ci, determinato, condizionato, si caratterizza per la «possibilità d’essere». Qui abita la prima antinomia dell’esser-ci, secondo Heidegger. Non siamo noi gli artefici del nostro esser-ci (poiché siamo «gettati»); d’altro canto, ciò che ci definisce è la nostra possibilità d’essere, rappresentata per Heidegger dalla capacità di porci la domanda stessa sull’essere. Il nostro esser-ci, prosegue Heidegger, è un «essere-nel-mondo»

(*In-der-Welt-sein*) le cui connotazioni fondamentali non sono state da noi scelte. Di più: esse condizionano e definiscono, secondo Heidegger, l'essenza del nostro essere: l'«essere-nel-mondo» si configura, in altre parole, come struttura fondamentale dell'«esser-ci». Questa gettatezza è ciò che Bertin chiama «condizione data» e che, proprio perché non è scelta, si configura ancora una volta come problematica.

Appunto perché l'Esser-ci è essenzialmente la sua possibilità, questo ente può, nel suo essere, o “scegliersi”, conquistarsi, oppure perdersi e non conquistarsi affatto, o conquistarsi solo “apparentemente”<sup>6</sup>.

Così Heidegger, in un passo famoso di *Essere e tempo*, definisce l'essenza dell'esser-ci come ontologicamente problematica, in quanto si innesta sulla possibilità della scelta, nonostante i condizionamenti. Tale definizione viene ripresa e ampliata da Bertin. Ciò che lui chiama «l'esperienza della problematicità» allude infatti, heideggerianamente, ai condizionamenti di vario genere (genetico, biologico, psicologico, sociale, culturale) che accolgono e caratterizzano il nostro esser-ci (il nostro essere-nel-mondo) già alla nascita, configurando quell'insieme di dati di fatto di cui non abbiamo né colpa né merito ma che in larga misura ci definiscono, abbozzando una nostra prima identità con cui poi dovremo fare i conti per sempre<sup>7</sup>. Tale gettatezza, lungi dall'essere intesa, in termini meramente deterministici, come preludio di un “destino segnato” da cui non c'è possibilità scampo, si innesta pur sempre, secondo Bertin, in un orizzonte di partenza che è sì limitato, ma sempre libero. Ricordiamo a questo proposito la definizione sartriana della condizione umana in termini di “condanna alla libertà”, che rispecchia appieno tale idea:

L'uomo è condannato ad essere libero. Condannato perché non si è creato da solo, e cionondimeno libero perché una volta gettato nel mondo, è responsabile di quello che fa<sup>8</sup>.

Secondo Bertin la gettatezza, intesa come condizione originaria, non esclude quindi la responsabilità, che anzi si fonda, problematicamente, su questo orizzonte non scelto ma in qualche modo «dato». Ora, la nozione di problematicità, molto cara al nostro Autore (per il quale

l'educazione non solo è un percorso essenzialmente problematico, ovvero che pone di fronte ad antinomie difficilmente risolvibili ma ciò nondimeno “abitabili”, ma ha la problematicità come suo «destino»<sup>9</sup>), fa innanzitutto riferimento al rischio concreto (dunque, ancora una volta, alla possibilità) che per qualcuno, se non per tutti, si possa identificare quella determinata «condizione data» con la condizione *tout court* (ossia con l'orizzonte entro il quale si dà non più solo la mia esperienza ma l'intero complesso di esperienze possibili), finendo così per generare percorsi esistenziali che Bertin, riprendendo nuovamente Heidegger, designa come «inautentici»<sup>10</sup>.

È qui che si affaccia il motivo di una «educazione alla progettualità esistenziale». La problematicità della condizione data va riconosciuta, indagata e trasformata in conoscenza e metaconoscenza. Questo è, secondo l'Autore, il compito dell'educazione, che si configura propriamente come un'analisi trascendentale (ossia come un'analisi delle condizioni di possibilità del soggetto nella sua esperienza), permettendo così il passaggio dalla problematicità alla possibilità, dall'esser-ci all'essere-altrimenti, dalla «condizione data» alla «condizione scelta». Compito dell'educazione come scienza del possibile (e, in questo senso, come scienza propriamente trascendentale) è quindi aprire orizzonti di possibilità per tutti. È su questo profondo substrato, che non esitiamo a identificare come autenticamente “metafisico” (in quanto fa riferimento ad una dimensione che, se non è già sperimentabile, è tuttavia presente *in nuce* e pertanto chiama ciascuno di noi ad una custodia particolare), che Bertin costruisce lo statuto e la finalità della pedagogia e della scienza dell'educazione.

Aprire possibilità: questo è il compito fondamentale dell'educazione nei confronti di tutti i soggetti e in particolare di quelli che la gettatezza ha reso svantaggiati; possibilità di conoscere e di imparare a conoscere, di amare e di essere amati, di tendere alla realizzazione dei propri progetti, di accedere alla cittadinanza ricevendo conferme sociali, di esprimere, nel rispetto di quelli altrui, valori e orientamenti che, condivisi o meno, siano a loro volta rispettati<sup>11</sup>.

Così Mariagrazia Contini, pedagoga e filosofa dell'educazione e allieva di Bertin, definisce la finalità

dell'educazione come apertura di mondi possibili, dunque come possibilità, data al soggetto, di definirsi nella propria «differenza di destino». Proprio perché si innesta a partire dallo strato più profondo dell'io (la condizione data), essa si configura come il tentativo di apertura di nuovi orizzonti di possibilità. Dall'analitica esistenziale, passando per una vera e propria metafisica esistenziale, Bertin giunge a delineare l'orizzonte regolativo della pedagogia come progettazione di una esistenza possibile.

Bertin definisce la progettazione esistenziale come

orientamento, assunto più o meno consapevolmente dal soggetto, rivolto ad elaborare, vagliare e unificare aspirazioni, criteri di valori e obiettivi di azione sul piano di un "quotidiano" vissuto in rapporto al futuro<sup>12</sup>.

Progettare la propria esistenza significa dunque fare i conti col sistema relazionale che è il mondo di cui si è partecipi, avere consapevolezza dei condizionamenti (di vario genere) che da esso derivano, impegnarsi a costruire itinerari esistenziali dotati di senso non solo nonostante i limiti che ne arginano i confini, ma anche grazie ad essi. In termini problematicistici tale proposta («fare spazio al possibile per tutti») si traduce nell'indicazione di un obiettivo fondamentale per la progettualità esistenziale: la «differenza»<sup>13</sup>.

La differenza rappresenta il principio per il quale ogni uomo ha diritto a non essere considerato elemento indistinto di un pluralismo informale e/o mezzo per funzioni che lo "necessitano" trascendendo la sua consapevolezza e soprattutto il suo consenso. Ha diritto, invece, ad essere considerato come potenziale portatore di una trascendenza esistenziale (intesa nel senso nietzscheano del superamento dell'uomo nell'immanenza), da rendere, anziché velleità utopica, volontà lucida e audace di individui e di gruppi [...] di sfidare il mare – sconfinato e tumultuoso, ma aperto alla speranza del possibile<sup>14</sup>.

«Progettare la differenza» significa riconoscere il diritto del soggetto a non essere considerato solo e unicamente alla luce della propria gettatezza, così pure a non essere considerato elemento indistinto di un pluralismo informale, bensì come «potenziale portatore di trascendenza esistenziale». Tale trascendenza si realizza nel principio della differenza. Differenza da sé (dalla

propria condizione data) e differenza dagli altri: ecco il duplice diritto reso possibile, secondo l'Autore, da una educazione che concepisca il soggetto come portatore di «trascendenza». È in questo modo che l'esperienza definisce la propria legge trascendentale: il diritto del soggetto ad essere considerato portatore di differenza, rispetto a sé e rispetto agli altri. La pedagogia diventa dunque, in quanto progettualità esistenziale, sempre anche «progettualità nella differenza e verso la differenza»<sup>15</sup>.

### **La progettualità esistenziale come progettazione verso la «differenza»**

La connotazione pedagogica più interessante, della differenza, mi sembra consistere nella sua duplice valenza, utopica e trascendentale. [...] Proiettandosi al di là dell'attuale, verso un mondo del possibile non ancora determinato – ancora da scoprire, da progettare, da sperimentare – la tensione alla differenza obbliga alla dislocazione e al decentramento rispetto ai più consolidati schemi di riferimento, alle procedure che siamo soliti praticare e agevola una presa di distanza che, mentre ci rende più critici nei confronti dell'esistente, può farci intravedere scenari e rappresentazioni di cui oggi non si danno le condizioni di realizzabilità ma che, intanto diventiamo capaci di pensare e prefigurare<sup>16</sup>.

Così Mariagrazia Contini definisce il senso di una pedagogia e di una educazione intesa come progettazione della differenza. Pensare l'educazione come progettazione verso la differenza significa, in altre parole, affermare la possibilità di un esistere diverso, di un esistere-altrimenti. Ma altrimenti da che cosa? In primo luogo, sostiene Contini, da noi stessi; in secondo luogo, dagli altri; infine, dall'umanità nella sua linea di sviluppo e condizione storica attuali.

Vediamo ora in che senso la differenza (nella triplice connotazione che abbiamo appena nominato), rappresenti la cifra del processo educativo.

In primo luogo, sostengono Bertin e Contini, tale categoria ci interpella ponendoci di fronte alla possibilità di

protenderci al di là della nostra realtà biopsicologica e sociale e dunque delinea, a partire dal suo superamento, la chance che abbiamo di liberarci dai condizionamenti



impliciti in quel “dato di fatto” che rappresenta la nostra identità più convenzionale ma anche più rigidamente cristallizzata dallo sguardo degli altri e dalla nostra autopercezione<sup>17</sup>.

Coglierci e autorappresentarci nella differenza significa pertanto essere capaci di pensar-ci altrimenti, ovvero di esercitare una «resistenza» consapevole e attiva nei confronti di tutti i condizionamenti (sociali, politici e culturali, ben prima che fisici e psichici) che silenziosamente e inconsapevolmente ci appartengono. Compito prioritario della prassi educativa è pertanto, secondo i nostri Autori, aiutare questa metacoscienza e orientarla, in termini problematicistici, ovvero in senso critico.

La consapevolezza dei propri condizionamenti (resa possibile dall'educazione come pratica essenzialmente “problematica”, ovvero generatrice non di soluzioni ma di interrogativi) rappresenta, per Bertin e Contini, la possibilità di vivere percorsi esistenziali «autentici». Ciò significa, detto in termini bertiniani, avere la possibilità di progettarsi autenticamente (contro quell'«inautenticità» – *Uneigentlichkeit* heideggeriana – che caratterizza la condizione data) in direzione della differenza.

La progettualità esistenziale diviene quindi prima di tutto ed essenzialmente differenza da se stessi, ossia possibilità di affrancarsi dai propri condizionamenti biologici, psicologici, sociali, culturali; diviene anche però anche, secondariamente differenza dagli altri. Affermare la possibilità di una differenza esistenziale nella relazione interpersonale significa da una parte non rinunciare alla propria differenza, dall'altra essere capaci di cogliere la differenza dell'Altro. Significa, detto altrimenti, che la legittimità dell'Altro risiede non nella relazione di identità tra noi e gli altri, ma proprio nella nostra differenza. La differenza, concetto per sua natura relazionale (non esiste la differenza in sé ma sempre e soltanto la differenza “rispetto a” qualcosa) diviene quindi la cifra della possibilità di riconoscimento di un esistere dell'Altro. Da struttura ontologica, la differenza diviene pertanto anche principio etico-pedagogico, le cui implicazioni andiamo ora ad analizzare.

## **Relazione nella differenza: l'«essere-nel-mondo» come «essere-sé» ed «essere-con»**

*Il mondo dell'esistenza umana è un mondo condiviso.*

*L'essere-in (l'essere nel mondo) è un essere  
insieme con gli altri.*

Heidegger, 1927

Giunti a questo punto vediamo in che modo la differenza esistenziale teorizzata da Bertin come condizione “di riscatto” dalla datità del nostro esser-ci possa realizzarsi propriamente nella relazione interpersonale, intesa come l'essere-con-altri, che rappresenta, nell'impianto heideggeriano cui Bertin rimane fedele, condizione strutturale del nostro esser-ci e del nostro essere-nel-mondo<sup>18</sup>. Tale differenza nella relazione, su cui sola si dà la possibilità del riconoscimento autentico dell'Altro, comporterà, come vedremo, alcune conseguenze importanti sul piano etico-pedagogico.

Nel rapporto educativo la differenza sollecita inevitabilmente, anche se in modo per nulla scontato, il pluralismo, non tanto sotto il profilo quantitativo dell'esistenza, sempre valido (nell'invito, ad esempio, a vivere “molte vite” o a realizzare molteplici personalità), quanto sotto quello qualitativo. Per quest'ultimo, ogni componente della relazione interpersonale deve poter realizzare (e quindi donare agli altri) una sua propria autonomia esistenziale, una “forma” (ovvero, aristotelicamente, una realizzazione) che gli è specifica; e mediante essa resistere ad ogni condizionamento assorbendolo e trasfigurandolo al proprio interno come elemento di attiva e originale configurazione orientata al futuro. Sotto questo riguardo la preoccupazione educativa principale deve consistere, secondo l'Autore, nel dare lo “spazio” (in termini di stimoli e strumenti) in cui si costituisca ed emerga la differenza del soggetto non solo dagli altri, ma anche, come abbiamo detto, da se stesso, sul piano di quella che abbiamo definito la sua possibilità esistenziale. Nell'approccio bertiniano tale possibilità intesa in senso esistenziale corrisponde ad una creatività che non si riduce tuttavia alla sfera dell'opera (intesa come manufatto, materiale o spirituale che sia), ma concerne piuttosto il piano stesso dell'esistenza, «considerata

come campo di differenza vivente ed operante in un orizzonte orientato al futuro»<sup>19</sup>.

Tale differenza è quindi lontana da quella hegeliana, destinata a venire soppressa nell'onnicomprendente sintesi triadica. Nelle differenze esistenziali che informano lo spazio delle relazioni interpersonali non c'è infatti alcuna gerarchia: i vari soggetti non sono né diminuiti né elevati l'uno rispetto all'altro dalla differenza. Sono piuttosto arricchiti e potenziati reciprocamente nella loro tensione vitale, se la relazione sia intenzionata a valorizzare (mediante la prassi di atteggiamenti ben noti in sede educativa) non la differenza meramente empirica, ma piuttosto la "differenza di progetto", caratterizzata dallo slancio creativo verso il possibile, e cioè dall'«originalità esistenziale».

È in questa valorizzazione dell'originalità esistenziale, ovvero della differenza esistenziale come cifra del nostro essere-con-altri, che si realizza, è la tesi qui sostenuta, l'idea pedagogica per eccellenza, ovvero quella che indica come obiettivo generale dell'educazione lo sviluppo di una personalità pluridimensionale, che rispetti la propria «differenza di destino» e quella dell'Altro. Tale realizzazione, nell'approccio problematicistico di Bertin, non può che passare attraverso un'educazione alla ragione, quest'ultima intesa come unità trascendentale dell'esperienza, cioè unità del reale nella sua tensione al possibile, e non nella dimensione dell'attuale (del condizionato, del necessitato).

In questa prospettiva tutte le direzioni della vita personale devono protendersi verso la pluralità: l'educazione intellettuale, etico-sociale, religiosa, professionale<sup>20</sup>. Nella prospettiva dell'educazione alla ragione prospettata da Bertin, il momento del pluralismo deve salvaguardare, nelle direzioni indicate (col rispetto della differenza esistenziale), l'immaginazione creatrice, poiché soltanto questa può, secondo l'Autore, integrare costruttivamente esperienza intellettuale, etica ed estetica in direzione del possibile. Tale esigenza pluralistica (intesa come esigenza di pluralità come differenza) va intesa, secondo Bertin non come il moltiplicarsi delle esperienze (riducendosi in quell'*oportet experiri* che tanto caratterizza le prassi pedagogiche attuali), quanto invece come l'affermarsi della differenza qualitativa nelle dimensioni principali della vita (personale e interpersonale, sociale e culturale). Tale

differenza si realizza propriamente, in ultima istanza, nello stile delle opere in cui l'uomo si impegna e della qualità delle relazioni che egli costruisce.

### **L'educazione come costruzione di una «umanità differente»**

Vediamo ora l'ultimo ambito rispetto al quale secondo Bertin è possibile riconoscere la differenza (intesa come categoria trascendentale) come cifra del processo educativo. Tale differenza si realizza, come abbiamo visto, in primo luogo rispetto a noi stessi (generando percorsi esistenziali autentici); in secondo luogo rispetto agli altri (generando spazi di riconoscimento dell'Altro nella sua irriducibile differenza); infine, ed è l'aspetto che analizzeremo ora, rispetto all'umanità nella sua linea di sviluppo e condizione storica attuali. È rispetto a quest'ultimo punto che emerge, è la nostra tesi, l'aspetto maggiormente romantico-estetizzante (ma mai irrazionalistico, come vedremo) del pensiero di Bertin<sup>21</sup>. Ma è qui che emerge, contestualmente (e forse non è un caso), l'anelito più profondamente utopico che percorre tutto il pensiero bertiniano, di cui diremo tra poco.

La costruzione di una umanità «differente» è il terzo *terminus ad quem* rispetto al quale deve realizzarsi la differenza come principio teorico e pratico della riflessione e della prassi pedagogica. Tale espressione significa, in termini bertiniani, dare all'umanità (compresa in ogni singolo individuo) la possibilità di modificare la propria linea di sviluppo e condizione storica attuali, dominate dalle tendenze alla conflittualità permanente e all'esercizio della violenza.

La retorica dell'uomo artefice di "magnifiche sorti e progressive" è stata ormai definitivamente distrutta dalla consapevolezza che l'uomo ha assunto di se stesso attraverso le scienze umane (la psicologia del profondo, l'analisi psico-esistenziale, l'antropologia culturale) e in particolare attraverso le ampie e le tragiche testimonianze che la storia dà delle sue gesta. [...] È tuttavia innegabile che la specie umana [...] ha anche prodotto, affinato e perfezionato, attraverso i secoli, lo strumento meraviglioso e affascinante costituito dalla ragione, e cioè dal gusto e dalla capacità di risolvere con l'intelligenza difficoltà e contrasti in rapporto a linee equilibratrici ma dinamiche e innovative<sup>22</sup>.

Così Bertin spiega qual è la portata che l'idea, potremmo dire, della differenza rispetto al «destino dell'umanità» assume nell'impianto del problematicismo. Lungi dall'essere sintomo di superficiale (per non dire cieco) ottimismo, tale «differenza di destino» rappresenta un'apertura ad un orizzonte, fondato imprescindibilmente sulla ragione umana (il razionalismo bertiniano in questa prospettiva non esce scalfito ma al contrario si rafforza)<sup>23</sup>, differente rispetto a quello del passato e del presente dell'umanità. Tale umanità nuova, lungi dal rappresentare una manifestazione dell'Assoluto di hegeliano, altro non è se non la costruzione (mediante una «educazione alla ragione»)<sup>24</sup> di modalità nuove e differenti di relazione tra gli uomini, l'apertura di un nuovo orizzonte delle relazioni umane e di realizzazione di sé.

È qui che si realizza, è la tesi che sosteniamo, la dimensione propriamente utopica<sup>25</sup> (e anche propriamente etica) della filosofia dell'educazione di Bertin. Nella misura in cui rifiuta i paradigmi attuali dell'efficientismo, della velocità, della violenza (intesa come sopraffazione e come negazione della differenza), la pratica educativa diviene propriamente una pratica di «resistenza attiva»<sup>26</sup>. Praticare attivamente una resistenza contro il paradigma dominante significa, come spiega bene Contini, soffermarsi su categorie, pensieri, sentimenti, abitudini che all'interno della nostra cultura vengono svalutati in quanto «inattuali» e che pertanto, secondo la pedagogia critica problematicistica, vanno indicati ai soggetti dell'educazione affinché il loro sguardo non sia rivolto solo a ciò che è parte del pensiero dominante, ma si interroghi criticamente sugli assunti che tale pensiero fondano e contribuiscono ad alimentare.

Se oggi l'idea della competitività sul piano sociale e professionale risulta attuale e dominante, la nostra prospettiva pedagogica, anche nel caso riconosca a tale idea valenze positive per la costruzione esistenziale dei soggetti e per l'organizzazione della vita sociale, suggerisce di integrarla con l'idea della cooperazione e della solidarietà.

[...] Valorizzare idee, principi, paradigmi che – acriticamente o a causa dei condizionamenti dei centri di potere – vengono o “oscurati” o rappresentati come irrilevanti e non idonei al tempo che si sta vivendo: è il primo obiettivo da tenere presente per l'esercizio della

deontologia pedagogica e costituisce una tappa di avvicinamento al nostro obiettivo fondamentale<sup>27</sup>.

L'idea che l'educazione debba esercitare uno sguardo privilegiato verso ciò che è «scarto» (nel duplice senso a cui il termine allude, riferendosi indistintamente tanto alle categorie del pensiero quanto a categorie di soggetti – pensiamo ai nuovi poveri, marginalizzati dal pensiero dominante: alle persone con disabilità, ai giovani, alle donne; pensiamo al campo, ben più vasto, dello svantaggio socio-economico e culturale, delle fragilità relazionali, delle vulnerabilità esistenziali) definisce l'educazione come pratica insieme «inattuale» e di «resistenza». In questo senso è possibile vedere teorizzato l'elemento propriamente utopico del pensiero di Bertin. Tale elemento va tuttavia considerato, in questa impostazione, non in senso negativo ma positivo. L'utopia rappresenta, in questo senso, un traguardo a lungo termine, in grado però di indicare un convincente obiettivo per lo sviluppo dell'umanità.

Così Bertin evidenzia la portata utopica insita nella prospettiva da lui teorizzata di una umanità differente:

Che la ragione possa, anziché cedere alle tentazioni di una intelligenza profittatrice e astuta, inventrice di una scienza sorniona e di una tecnologia distruttiva, riaffermare, sia pure nell'ambito dell'utopia, la volontà di progettare l'esistenza, trasformandone significazione e orientamento in nome della differenza e della possibilità, questa è la speranza che a buon diritto può incoraggiare il lavoro dell'educatore e costruire il criterio direttivo di esso<sup>28</sup>.

È questa fiducia consapevole, questo volontario affidarsi alle possibilità della ragione (ovvero alle possibilità di una educazione razionalmente fondata) l'elemento caratterizzante l'ottimismo, utopico e insieme inattuale, del pensiero di Bertin.

### **Educazione e pensiero inattuale**

Giunti a questo punto siamo ora in grado di svolgere qualche breve osservazione conclusiva rispetto alla possibilità di una dimensione propriamente metafisica che il problematicismo bertiniano, individuando in tale apertura lo scopo fondamentale e ragion d'essere

dell'educazione, non solo rende possibile, ma identifica come vocazione primaria del processo educativo inteso come l'«apertura di orizzonti di possibilità».

Senza voler presupporre (in un modo che risulterebbe tanto surrettizio quanto epistemologicamente scorretto) gerarchie tra i vari saperi che si occupano di educazione – e qui sta, a nostro avviso, uno dei tanti meriti che la riflessione di Bertin offre agli specialisti – l'analisi condotta dall'Autore ha contribuito a risignificare lo statuto della pedagogia, che diventa, in un'espressione sintetica che abbiamo qui più volte utilizzato, “scienza del possibile”<sup>29</sup>.

«Aprire spazi di possibilità per tutti» è una delle tante espressioni (folgoranti per chiarezza e concretezza) con cui Bertin ha espresso non solo la finalità (nello stesso tempo utopica e reale) di ogni prassi educativa, l'orizzonte ideale entro il quale ciascun educatore deve essere in grado di porre, idealmente e materialmente, la propria azione; questa espressione, abbiamo visto, ha un fondamento ontologico profondo, derivato dalla lettura che Bertin fa dell'esistenza con il metodo della fenomenologia esistenziale, sulle orme di Husserl e di Heidegger. È solo tale fondamento (che abbiamo definito propriamente «metafisico») dell'esistenza nell'orizzonte della possibilità (la fusione di esperienza e trascendenza) che rende possibile, conseguentemente, la realizzazione dello stesso nella sua dimensione pratica (ove quest'ultimo termine è da intendersi, kantianamente, nel senso di “morale”), ovvero nella relazione educativa quotidiana. Se è vero che l'ontologia fonda l'etica e non il contrario (aprire spazi di possibilità per tutti è possibile solo a patto di riconoscere questo innestarsi dell'esperienza sulla possibilità, ovvero sulla trascendenza), è altresì vero che è proprio nella prassi che tale principio speculativo assume tutto il suo

significato, trasformandosi in imperativo (altro termine kantiano) per chi educa.

Se pensata in questo modo, la pedagogia assume i connotati di un pensiero necessariamente «inattuale»<sup>30</sup>. Essa non corrisponde infatti, né può corrispondere, ai canoni del pensiero sbrigativo imposti dal pensiero dominante (che riduce il sapere a “ricetta” per l'azione dal risultato certo); non soddisfa le esigenze della semplificazione, non offre miracolistiche garanzie di successo: anche per questo, sosteneva Bertin, essa va perseguita, come impegno nei confronti di tutto ciò che è attuale al fine di integrarlo e arricchirlo. L'antidogmatismo e l'antideterminismo<sup>31</sup> propri di tale visione, l'apertura alla possibilità propria dell'esistenza, l'impegno a favore della riduzione delle disuguaglianze e dei condizionamenti, la fiducia nella ragione umana sono, nella vasta eredità che ci ha lasciato l'Autore, oggi più che mai, i portati più preziosi per una ridefinizione dello statuto e della finalità della riflessione pedagogica attuale. Laddove quest'ultima risulta sempre più preoccupata di rincorrere le sfide della contemporaneità, del mondo globalizzato e delle emergenze educative che rappresentano la cifra più autentica della nostra epoca, la riflessione di Bertin, nei termini di una vera e propria filosofia dell'educazione, ci richiama a quello scarto insuperabile, e nello stesso tempo propulsivo e dinamizzante, fra ciò che riusciamo a realizzare nei limiti delle nostre esperienze concrete e l'orizzonte del possibile che, aperto davanti a noi, ci indica ancora altre vie e ulteriori obiettivi.

GIULIA VENTURELLI

---

<sup>1</sup> Riprendiamo la nozione di «pensiero sbrigativo» da E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina, Milano 2000.

<sup>2</sup> Bertin, pur apprezzando l'impostazione fenomenologica della pedagogia elaborata da P. Bertolini in *Fenomenologia e pedagogia* (Malipiero, Bologna 1958) e in *L'esistere pedagogico* (La Nuova Italia, Firenze 1988), precisa: «L'impostazione qui esposta (il problematicismo), nonostante la comune esigenza antidogmatica, l'analogo valore attribuito al momento della possibilità etc., differisce da quella delineata da Bertolini per aspetti essenziali: la riduzione trascendentale ha il suo fondamento non nella coscienza pura, ma nella storicità dell'esperienza; ha il suo obiettivo non nell'intuizione di essenze, ma nell'ipotesi di



criteri metodologici e operativi; non conchiude a impostazioni pedagogiche determinate». In G. M. Bertin, *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, Armando, Roma 1968, p. 106.

<sup>3</sup> Franco Frabboni ha individuato la caratteristica principale del metodo dell'indagine bertiniana nell'«uso contestuale del metodo trascendentale, dialettico e fenomenologico». In F. Frabboni, *I fondamenti teoretici del problematicismo*, in AA.VV., *Educazione e ragione. Scritti in onore di Giovanni Maria Bertin*, vol. II, La Nuova Italia, Firenze 1985, pp.63-64. Per un approfondimento di questo aspetto si veda anche L. Sichirollo, *Dialettica*, Editori Riuniti, Roma 2003.

<sup>4</sup> Si rimanda ai primi due capitoli del testo di G.M. Bertin, *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, cit., «Esperienza e consapevolezza filosofica della realtà», pp. 18-43, e «L'analisi filosofica dell'esperienza educativa», pp. 44-90 e a S. Calvetto, *Tra ragione ed esistenza. La filosofia dell'educazione di G.M. Bertin*, Anicia, Roma 2007.

<sup>5</sup> M. Heidegger, *Essere e tempo*, trad. it di P. Chiodi, Longanesi, Milano 1976, par. 2.

<sup>6</sup> *Ivi*, par. 9.

<sup>7</sup> Né Heidegger né Bertin considerano i condizionamenti derivati da gettatezza in termini deterministici: entrambi sollecitano anzi a considerare che il “come” si realizzerà il percorso del soggetto e la fisionomia complessiva che assumerà la sua personalità dipendono anche e in ampia misura dalla progettualità di quel soggetto, dalle scelte che opererà, in un orizzonte che risulterà limitato, ma pur sempre libero.

<sup>8</sup> J-P. Sartre, *L'esistenzialismo è un umanismo*, 1946, trad. it. G. Mursia Re, Mursia, Milano 1990.

<sup>9</sup> Si rimanda a M. Contini *La problematicità come destino dell'educazione*, in *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*, CLUEB, Bologna 2009, p. 47 e sgg. e a F. Frabboni, *Il problematicismo crocevia dell'educazione*, in *Il problematicismo in pedagogia e didattica. Crocevia di una educazione inattuale e utopica*, Erickson, Trento 2012.

<sup>10</sup> In *Essere e tempo*, Heidegger utilizza il termine *Uneigentlichkeit* e del contrario *Eigentlichkeit* per definire la scelta caratterizzante la nostra condizione esistenziale, che si configura essenzialmente come alternativa tra un'esistenza inautentica rivolta agli Enti e un'esistenza, autentica, rivolta all'analisi e alla ricerca dell'Essere.

<sup>11</sup> M. Contini, *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*, cit., p. 52.

<sup>12</sup> G.M. Bertin, M. Contini, *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando, Roma 2004, p. 32.

<sup>13</sup> Non possiamo non notare come Bertin di fatto venga elaborando tale categoria della differenza in concomitanza, solo casuale, con l'affermarsi delle c.d. “filosofie della differenza”, con le quali, nonostante la diversità di direzioni di ricerca, egli condivide il rifiuto delle totalizzazioni metafisiche, per riaffermare la possibilità di sfuggire ai determinismi necessitanti e alle «monotone celebrazioni dell'identico». Per un approfondimento delle posizioni più di rilievo legate alla filosofia della differenza nel panorama italiano si rimanda a G. Vattimo, *Le avventure della differenza*, Garzanti, Milano 1980; E. Severino, *Destino della necessità*, Adelphi, Milano 1980; M. Perniola, *La società dei simulacri*, Cappelli, Bologna 1980; M. Cacciari, *Dallo Steinhof*, Adelphi, Milano 1980. Per un quadro delle filosofie della differenza in Francia (Lacan, Derrida, Foucault, Deleuze) si rimanda all'approfondimento di M. Ferraris, *La filosofia francese dopo lo strutturalismo*, Multipla Edizioni, Milano 1981.

<sup>14</sup> G.M. Bertin, M. Contini, *Educazione alla progettualità esistenziale*, cit., p. 29.

<sup>15</sup> G. Scuderi, *I principi del problematicismo razionalista di G. M. Bertin*, in *Il razionalismo critico come problema pedagogico. Banfi, Bertin e il senso della pedagogia*, Pellegrini, Cosenza 2005, pp. 131-133.

<sup>16</sup> M. Contini, *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*, cit., p. 39.

<sup>17</sup> M. Contini, *Dispositivi teoretico-metodologici di una filosofia dell'educazione critico-progettuale: il problematicismo razionalista*, in *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*, cit., p. 38.

<sup>18</sup> Per un approfondimento di questo aspetto del pensiero di Bertin si rimanda a M. Gallerani, *Dalla prossimità alla prossemicità nella relazione, in Prossimità inattuale. Un contributo alla filosofia dell'educazione problematicista*, FrancoAngeli, Milano 2012, pp. 27 e sgg.

<sup>19</sup> G.M. Bertin, M. Contini, *Educazione alla progettualità esistenziale*, cit., p. 75.

<sup>20</sup> Per un approfondimento del concetto di plurilateralità dell'educazione si rimanda al testo di G.M. Bertin, *L'educazione estetica*, La Nuova Italia, Firenze 1978 e a M. Gallerani, *Prossimità inattuale. Un contributo alla filosofia dell'educazione problematicista*, cit., pp. 86 e sgg.

<sup>21</sup> Per un approfondimento di questo aspetto del pensiero bertiniano si rimanda a G. Scuderi, *Filosofia dell'educazione e pedagogia in G. M. Bertin*, in *Il razionalismo critico come problema pedagogico. Banfi, Bertin e il senso della pedagogia*, cit., pp. 155 e sgg.

<sup>22</sup> G.M. Bertin, M. Contini, *Educazione alla progettualità esistenziale*, cit., p. 87.

<sup>23</sup> La ragione bertiniana non è la ragione positivistica fondata sulla certezza della scienza. «La ragione di cui parlo [...] incorpora in sé la problematicità e questa si fa valere in una gamma fenomenologica che comprende incertezza, rischio, drammaticità, morte. [...] Sì, forse dietro alla mia saggezza pedagogica sta (più o meno nascosta) l'immagine di una ragione ambigua e malsicura, più ipotesi etico-pedagogica che criterio teoretico [...]. Esito perciò molto nel riconoscerla nel volto consolatorio e fiducioso della ragione umanistica», in G. M. Bertin, *Educazione alla progettualità esistenziale*, cit., p. 39.

<sup>24</sup> Per un approfondimento del concetto di educazione alla ragione in Bertin si rimanda alle seguenti opere dell'Autore: *L'idea pedagogica e il principio di ragione* in A. Banfi, Armando, Roma 1961; *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, Armando, Roma 1968 e a F. Cambi, *La filosofia critica dell'educazione*, in AA.VV., *Educazione e ragione. Scritti in onore di Giovanni Maria Bertin*, vol. 1, La Nuova Italia, Firenze 1985, p. 150 e sgg.

<sup>25</sup> Per un approfondimento del concetto di utopia nella prospettiva pedagogica di Bertin si rimanda a G. Balduzzi, *Utopia e ragione*, in AA.VV. *Educazione e ragione*, cit., vol. 1, pp. 113 e sgg.

<sup>26</sup> Per un approfondimento del concetto di resistenza nella filosofia dell'educazione di Bertin si rimanda al saggio di M. Contini *L'impegno per una resistenza pedagogica: tra riflessività e deontologia* in M. Contini, S. Demozzi, M. Fabbri, A. Tolomelli, *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*, FrancoAngeli, Milano 2014.

<sup>27</sup> *Ivi*, p. 40.

<sup>28</sup> G.M. Bertin, M. Contini, *Educazione alla progettualità esistenziale*, cit., p. 87.

<sup>29</sup> M. Baldacci, *Il problematicismo. Dalla filosofia dell'educazione alla pedagogia come scienza*, Milella, Lecce 2003, p. 213 e sgg.

<sup>30</sup> Per un approfondimento della nozione di «inattualità» nel problematicismo pedagogico si rimanda a G.M. Bertin, *Nietzsche. L'inattuale, idea pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze 1977 e a F. Caputo *L'etica come antietica in Nietzsche e il suo rapporto con la pedagogia* in *Etica e pedagogia. Linee di teorizzazione etica e pedagogica dal Rinascimento a Nietzsche*, Pellegrini, Cosenza 2005, pp. 215-223.

<sup>31</sup> L. Sichirollo, *Omaggio al problematicismo pedagogico*, in M. Gattullo, P. Bertolini, A. Canevaro, F. Frabboni, V. Telmon (a cura di), *Educazione e ragione*, cit., vol. II, La Nuova Italia, Firenze 1985, pp. 692-693.