

**Dimensione cognitiva e dimensione etica nel processo educativo:
il confronto Dewey-Catalfamo tra *fiducia* empirica e *speranza* metafisica**

**Cognitive dimension and ethical dimension in the educational process:
the Dewey-Catalfamo comparison between empirical *trust* and metaphysical *hope***

MARIA CHIARA CASTALDI

Pedagogy, in its dimension of philosophy of education, investigates the ethical-knowledge relationship using a retrospective gaze able to grasp its philosophical roots from the Presocratics to Plato, up to Aristotle, in a diachronic excursus that arrives at the twentieth century with the birth of the empirical-experimental sciences and the development of the scientific-technological paradigm also in the human sciences. But it is the comparison between the philosophical-pedagogical conception of Dewey's pragmatism and of the critical personalism of Catalfamo the core of the analysis of this contribution with particular reference to the criticism that Catalfamo moves to Dewey in his taking away from any metaphysical horizon in the philosophical field with the consequent division between pedagogy and eschatology. The exclusion of any metaphysical engagement clearly distances the Deweyan thought from other pedagogical perspectives such as pedagogical personalism of Christian inspiration which, from an actualizing and critical point of view, still reveals in the yearning for the Universal the ontologically human need of overstep the contingent and complex cultural horizon.

KEYWORDS: ETHICS, KNOWLEDGE, PRAGMATISM, PERSONALISM, METAPHYSICS

La questione etica e la sua relazione con il processo di conoscenza, sia sul piano epistemologico sia sul piano pratico, è una tematica ampiamente dibattuta e profondamente attuale per chi si occupa, con spirito di lungimirante responsabilità e di concreta *cura* educativa, di problematiche pedagogiche. Secondo la prospettiva della pedagogia dell'essere, un'etica che non implichi l'obiettivo di una sempre più profonda e autentica conoscenza dell'essere e una conoscenza che non trovi nei principi etici dei veri alleati nella ricerca della verità sarebbero entrambi sentieri di ricerca e di riflessione destinati ad arenarsi in un vicolo cieco.

Attraverso l'analisi diacronica è possibile evidenziare le tappe del percorso, a volte tortuoso e incidentato, che nei diversi campi del sapere e in relazione alle più svariate sfaccettature della dimensione etica si è snodato e si snoda

tutt'oggi in un labirintico reticolo di teorie, posizioni ideologiche, questioni empiriche e sperimentali, diversità di credo religioso, studi scientifici ed esigenze di carattere economico, che si intrecciano in una sempre più intricata rete di fattori, rintracciabile nella metacategoria della complessità, così come la intende Edgar Morin¹.

Tali spunti di riflessione teorico-pratica si articolano in ambiti di complessità ad altissimo gradiente di concentrazione e percorrono i più svariati ambiti dell'interesse scientifico ponendosi a cavallo tra le scienze umane e le scienze esatte, tra le *humanae litterae* e gli studi sperimentali, tra il paradigma filosofico e il paradigma scientifico.

La pedagogia, nella sua dimensione insostituibile di filosofia dell'educazione, si avvale di uno sguardo retrospettivo capace di cogliere le radici più profonde della

relazione tra conoscenza ed etica, volgendosi alle origini dell'orizzonte storico-culturale occidentale, a quelle riflessioni filosofiche contraddistinte dalla dialettica circa la sostanza della conoscenza che dal V secolo a.C. interessò generazioni di filosofi, dai presocratici a Platone, fino ad Aristotele. È con i sofisti e Socrate che si attua il passaggio da una concezione della conoscenza intesa come tentativo di comprensione razionale del cosmo, nell'identificazione del principio (αρχή) o causa prima (cosmologia filosofica), ad un nuovo campo della conoscenza stessa che pone al centro l'essere dell'uomo e la sua *essenza*. Ed è proprio dalla riflessione circa l'essenza o natura dell'uomo che scaturì l'interrogativo sull'aretή (virtù), intesa come ciò che permette di realizzare pienamente tale natura: siamo agli albori della filosofia morale.

Fu da allora che la centralità del dibattito sull'arte del sapere e del conoscere pose il suo fulcro nella contrapposizione tra δόξα e αλητεία (dōxa e aletèia), opinione e verità. La conoscenza, identificata come processo capace di cogliere la realtà attraverso criteri razionali, è tale quando non manifesta caratteri di ambiguità, arbitrarietà e irrazionalità, ma la sua oggettività è da ricercarsi, per alcuni, nei processi del pensiero, per altri, nell'esperienza sensibile, secondo ottiche multiverse e talvolta intersecanti.

Al celebre assioma di Protagora secondo il quale l'uomo è misura di tutte le cose, “di quelle che sono per ciò che sono, e di quelle che non sono per ciò che non sono”², che esplicita un criterio di conoscenza puramente soggettivo, si contrappose il pensiero socratico che fece propria l'antica sentenza del “conosci te stesso” (γνῶθι σαυτόν). Egli indagò la natura o essenza dell'uomo in maniera più articolata e completa rispetto ai sofisti e giunse ad affermare che l'uomo è la sua anima, perché è quest'ultima che lo differenzia da qualsiasi altra cosa³. Se, da un lato, l'assioma protagoreo è stato considerato quasi la *magna charta* del relativismo occidentale col principio dell'*homo-mensura*, con cui Protagora intendeva indubbiamente negare l'esistenza di un criterio assoluto atto a discriminare l'essere e il non essere, il vero e il falso e, in genere, tutti i valori, additando come unico criterio relativo l'uomo, il singolo essere umano, dall'altro, l'etica socratica introduce il concetto di *aretή* come scienza o conoscenza, e il suo contrario inteso come privazione di

conoscenza, cioè ignoranza. Se l'uomo è contraddistinto dalla sua anima e se l'anima è l'io cosciente e intelligente, la virtù (aretή) è ciò che attua pienamente questa coscienza e intelligenza: la virtù è conoscenza di ciò che è l'uomo e, conseguentemente, di ciò che è bene e utile per lui. Non si tratta di una riflessione autoreferenziale, ma di una conoscenza resa possibile da un precedente uscire da sé, dal riconoscimento di una verità che, presente già nell'interiorità dell'uomo, non è, tuttavia, esclusivamente da lui fondata, ma coinvolge anche gli altri uomini. Socrate, dunque, pur tenendo ferma la centralità del soggetto alla stregua dei sofisti, la svolge in senso più ampio, coinvolgendo gli altri soggetti e il loro rapportarsi ad una sapienza comune. Scopo precipuo del perfezionamento dell'anima tramite la conoscenza è, per Socrate, il raggiungimento dell'εὐδαιμονία (eudaimonia), cioè della felicità, che coincide con l'essere in accordo con se stessi nella realizzazione piena e armoniosa della propria natura⁴. Seguendo le tracce di questo discorso anche Platone giunge a considerare l'ἦθος (ethos) la base per raggiungere l'εὐδαιμονία, nella connessione con la ricerca del bene comune che, basato sulla razionalità del pensiero che scaturisce dall'idea, diventa buono, giusto, vero e di conseguenza felice. Si comprende come per Platone il processo della conoscenza razionale sia allo stesso tempo processo di conversione morale: il processo conoscitivo conduce l'uomo dalla falsa alla vera dimensione dell'essere.

Sarà Aristotele nella sua metafisica ad indagare ulteriormente l'essere in quanto essere, affermando che tale scienza non nasce altro che dalla meraviglia e dallo stupore che l'uomo prova di fronte alle cose: è, dunque, scienza tesa ad appagare l'umana esigenza del puro conoscere. Con Aristotele ci troviamo di fronte ad un cognitivismo etico secondo cui il bene per l'uomo è ciò verso cui ogni cosa per natura tende, un bene immanente, non realizzato una volta per tutte, ma realizzabile e attuabile dall'uomo e per l'uomo⁵.

Ci è parso necessario richiamare in estrema sintesi quelle che sono state le prime riflessioni sistematiche del pensiero occidentale circa la natura e l'origine della conoscenza nel suo essere in relazione con l'esigenza etica, cioè nel suo porsi sempre l'interrogativo su ciò che è bene nell'atto stesso del conoscere, nel soggetto e nell'oggetto del conoscere, nonché nella causa efficiente e

nella causa finale del proprio processo conoscitivo; tali interrogativi e nodi d'indagine saranno presenti, quali punti sostanziali ed essenziali delle elaborazioni del pensiero filosofico, anche nelle epoche successive, dalla Scolastica in epoca medievale con l'introduzione dell'etica cristiana, all'età moderna con la nascita della scienza della natura, la fisica-matematica galileiana e newtoniana, la quale sostituì al modello finalistico, un modello meccanico, determinando una frattura tra il momento conoscitivo e il momento normativo, ovvero fra le descrizioni e le prescrizioni, originariamente uniti nell'idea di filosofia pratica, fino ad approdare al criticismo kantiano che sistematizzò la scissione fra conoscenza e azione nella netta separazione tra la "ragion pura teoretica" e la "ragion pura pratica".

Le scienze empirico-sperimentali nel corso del XX secolo hanno progressivamente assunto l'uomo come oggetto del loro sapere, producendo un distanziamento dell'oggetto di studio "uomo" dagli ambiti della metafisica, dell'etica, dell'ermeneutica, dell'estetica, della pedagogia.

Con l'accelerazione del processo di complessificazione della socio-cultura occidentale nel passaggio tra modernità e postmodernità, il sempre più evidente trionfo del paradigma scientifico e tecnologico, riferimento non più solo delle scienze esatte, ma anche delle cosiddette scienze umane, compresa la pedagogia, schiude nuovi orizzonti all'indagine pedagogica inerente ai nessi e agli ambiti della dimensione cognitiva e della dimensione morale nel processo educativo, ne problematizza soggetto e oggetto, mezzi e fini, ambiti e competenze reciproche.

Nel lontano 1968 Aldo Agazzi registrava, nel libro *Problematiche attuali della pedagogia e lineamenti di pedagogia sociale*, «lo scacco della pedagogia filosofica»⁶, individuando nel processo di autonomizzazione della filosofia la conseguente dispersione delle "filosofiche ragioni" della filosofia dell'educazione, della filosofia morale, dell'antropologia filosofica e delle teorizzazioni sull'uomo-persona, nonché le conseguenti ricadute scientiste. In un volume a più mani sul tema dei valori, quasi trent'anni fa, Giovanni Cattanei accusava lo scientismo non solo di aver preso ingiustamente le distanze dalla metafisica, non necessariamente trascendente, e dalle scienze del trascendente e del soprannaturale, ma di aver voluto sostituirsi. Invece che mirare ad un superamento del dualismo tra scienze esatte e

scienze umane, lo scientismo aveva optato per una marginalizzazione delle seconde, cercando di colmare il vuoto morale aperto dalla natura analitico-descrittiva delle scienze esatte, con l'esito di un depauperamento della qualità pedagogica dell'educazione. L'autore evidenziava come di essa fossero state valorizzate la fase didattica ed empirica al di fuori dell'approccio filosofico-pedagogico e di legittimazione epistemologica, non riuscendo a soddisfare le esigenze morali insite nel discorso pedagogico, che si colloca sempre fra progettualità (fini, finalità, valori), dover essere e promozione, nel classico trinomio teleologia, axiologia e deontologia⁷. Nelle etiche non ontologicamente fondate l'orientamento etico-valoriale propone una responsabilità personale sul piano fenomenologico-esistenziale, ponendosi come etica senza verità, in cui le scelte non sono deducibili da valori o principi riconoscibili come veri o falsi⁸.

Volgendo ancora una volta lo sguardo alla prima metà del 900 fino agli anni del post '68 ci si imbatte in un tempo storico che, se si presenta distante dall'oggi sul piano cronologico, contiene, tuttavia, elementi significativi e inaggrabili per i rivolgimenti della pedagogia contemporanea e delle sue connessioni sospese con l'aggancio metafisico.

Il XX secolo si apre con un esemplare tentativo di sintesi/chiarificazione teoretica tra pensiero, etica, coscienza e valori nel processo di conoscenza, quale momento intrinseco all'esperienza, ad opera di John Dewey che pone pedagogia e filosofia in relazione attiva con la vita stessa nel suo processo di significazione. Nell'ottica di John Dewey tale processo, nel suo farsi educazione nell'accezione di "dar significato alle cose"⁹, prescinde da un a-priori normativo capace di attribuire senso e valore all'esperienza, in quanto è l'esperienza stessa nella sua concreta realizzazione, sotto la guida del pensiero riflessivo, la fonte da cui attingere per far scaturire ogni valore e principio di condotta morale. Se le intuizioni e le problematizzazioni deweyane in ambito pedagogico erano pionieristiche e densissime sia sul piano teorico che metodologico, la sua presa di distanza da ogni orizzonte metafisico in ambito filosofico e la sua conseguente scissione tra pedagogia ed escatologia, lo spingeva ad escludere qualsiasi aggancio metafisico, distanziandosi nettamente da altre prospettive pedagogiche come il personalismo pedagogico di ispirazione cristiana

che, in un'ottica attualizzante e critica, rilevava ancora nell'anelito all'Universale l'esigenza ontologicamente umana di oltre-passare/slegarsi ("absolutus": sciolto) dal contingente e complesso farsi e disfarsi dell'orizzonte culturale.

L'originalità della prospettiva deweyana ha influenzato sensibilmente non solo il pensiero americano, ma anche quello del vecchio continente. Desideriamo ripercorrerne alcune vie soffermandoci in particolare su alcune tracce sapientemente colte da Giuseppe Catalfamo, che guardò le istanze del pragmatismo deweyano dalla prospettiva del personalismo di ispirazione cristiana cogliendone, in coerenza col suo "credo pedagogico", criticità e peculiarità.

Primo elemento di rottura col passato e con la tradizione è la nuova concezione che il pedagogista americano dà della filosofia: ci troviamo di fronte al rifiuto delle filosofie classiche che hanno distinto l'ideale e il reale, l'essere e il divenire, per arrivare a considerare la mutevole realtà quale oggetto della filosofia stessa, che ha il compito di interpretarla e razionalizzarla. I limiti di questa teoria, afferma Catalfamo, consistono nell'imprigionare la filosofia che si converte in uno pseudo-concetto di filosofia, a causa del quale questa si confonde con la sociologia e non riesce più a distinguersi dalle scienze¹⁰. È necessario, tuttavia, specificare meglio questa teoria, considerando il fatto che anche la filosofia della persona muove dall'esperienza, non senza aver subito l'influenza del Dewey. La teoria dell'esperienza del personalismo, tuttavia, si configura come una critica, mentre quella deweyana resta una pura descrizione fenomenologica. In base a tali premesse il personalismo si colloca sulla scia della filosofia classica, mentre lo sperimentalismo del Dewey si preclude la possibilità di percepire i significati insuperabili di quella filosofia (classica) e le motivazioni del pensiero personalista. Dewey non coglie nella filosofia tradizionale le esigenze universali ed eterne dello spirito umano, ma vede in essa il riflesso della divisione economica e politica della società in classi, egli non avverte le eterne ragioni che hanno condotto il pensiero umano ad affermare l'essere e lo spirito, non cogliendo così l'essenza del problema filosofico. Che l'esperienza debba essere la via di accesso alla filosofia è, per Catalfamo, incontestabile e sotto questo profilo il personalismo aderisce al pensiero di Dewey se per

esperienza si intende il piano della vita e della concreta esistenza. Il filosofo americano, dopo aver respinto il significato gnoseologico ed empiristico dell'esperienza concepita come stato di coscienza e processo di ricezione, costruisce una concezione dell'esperienza che Catalfamo, nel suo splendido libro *Fondamenti di una pedagogia della speranza*, definisce "essenzialmente pratica e funzionale", che si configura come il piano concreto in cui si effettua il processo di interazione tra l'essere vivente e il suo ambiente naturale¹¹.

Dewey, però, constata e descrive l'esperienza, non la critica, non ne fa l'oggetto di un problema: le categorie dell'esperienza quali la problematicità, la continuità, la storicità e la prospettività non diventano categorie problematizzate dal pensiero che ricerca una giustificazione razionale, il pensiero non opera alcun immanente trascendimento dell'esperienza stessa. Da ciò si può dedurre che il mondo morale cade e si inabissa nel mondo fisico, il quale non può essere oltrepassato dal pensiero, portando Dewey ad attestare che la sua metafisica naturalistica si costituisce sulla fisica.

Il personalismo di Catalfamo, al contrario, fa dell'esperienza e delle sue categorie l'oggetto di un problema: la filosofia ha, dunque, il compito di mediare l'esperienza nella sua significazione totale, assumendo, cioè, la totalità dell'esperienza come termine di una mediazione; dal concreto attinge la condizione del concreto, critica il dato per cogliere la ragione del dato stesso¹². Il significato radicale dell'esperienza non può, per Catalfamo, essere percepito dalla scienza: questa può stabilire i rapporti tra i fenomeni nella misura in cui risultano effettivamente determinati. Il tentativo di sfuggire ad una metafisica dell'esperienza, elevando l'esperienza al piano universale del concreto e all'orizzonte insuperabile del reale, implica necessariamente un'affermazione di carattere metafisico, in quanto l'esperienza, implicitamente o meno, viene elevata al rango dell'assolutezza e dell'assiologicità e si ha la pretesa di derivare dalle sue forme e dalle sue figure il criterio di verità, nel tempo stesso in cui si esclude che in essa sia operante un principio di verità¹³. Il personalismo, facendo propri il compito e l'esigenza della filosofia, muove dall'esperienza, ma ne ricerca la ragione sufficiente. Le categorie dell'esperienza postulano la presenza di una coscienza operante capace di oltrepassare

l'esperienza stessa: non può essere un evento della natura, se oltrepassa la natura, né un prodotto del divenire storico, se genera tale divenire. Se, da una parte, l'uomo subisce la natura, dall'altra, operando intelligentemente su di essa, la oltrepassa: da ciò si evince il trascendimento che l'azione umana, alla luce dell'intelligenza, attua del determinismo naturale¹⁴. La teoria deweyana dell'esperienza non consente di riconoscere e affermare la persona come atto che opera nell'esperienza e ne effettua il trascendimento, pertanto è respinta dal personalismo. Stringendo il piano della riflessione al campo educativo, il pedagogista siciliano rileva come emerge nel Dewey un'indeterminatezza del concetto di educazione, che resta meramente tautologico e registra la dissolvenza dei fini. Le istanze da lui sollevate, pertanto, restano sospese, poiché solo una filosofia dell'educazione che attinga ad una teoria critica dei valori può svolgerle in modo costruttivo.

Catalfamo evidenzia che se, da un lato, il nuovo individualismo promosso dal Dewey presenta aspetti positivi, in quanto smaschera l'individualismo tradizionale, padre del capitalismo da cui si è generata la crisi e il disagio sociale, dall'altro, tuttavia, la negazione del carattere spirituale ed eterno dell'anima della persona, conduce il pedagogista americano a svuotare l'uomo dei più intimi problemi del suo essere. Per Dewey, infatti, tutti i problemi umani sono risolvibili nel campo della scienza e della tecnica¹⁵, e non sono considerate tutte quelle attività umane non strettamente connesse con il dominio sulla natura. Anche gli studi umanistici devono diventare uno strumento di utilità e progresso sociale, devono far propri i metodi delle discipline naturalistiche a favore della promozione del benessere sociale.

Il personalismo critico si addentra in una realtà alla quale il pragmatismo sceglie di voltare le spalle: l'interiorità della persona, nella speranza, auspica il pedagogista di Catania, di scavare più profondamente nel solco dell'esperienza, per estrarne le radici e rilevare ciò che non è visibile e sperimentale, eppure alimenta tutto ciò che è sia visibile sia sperimentale. Si tratta di sondare il fondamento iniziale e il termine finale della persona nel suo sforzo trascendentale di oltrepassare l'esperienza¹⁶, per scoprire come l'ideale incida sull'esistenziale e ne promuova l'espansione. La persona, dunque, trascende la situazione, ha il potere di reagire ad essa, può spingersi oltre, può attuare uno sforzo di trascendimento. E tale

potere è fondamentale, per Catalfamo, la libertà umana; la persona, infatti, si sporge oltre ciò che è determinato, perché ha il potere di determinarsi. A differenza delle posizioni deterministiche cui si ispira Dewey, non c'è qui libertà senza uno svincolo dal naturalismo verso un fine valoriale e non c'è atto libero senza un ideale:

Siamo radicati nell'esperienza, avvinti alla situazione, imprigionati nell'empirico, trasportati dall'onda della storia, eppure ci sporgiamo oltre l'esperienza, ci svincoliamo dalla situazione, sorpassiamo l'empirico ed emergiamo dalla storia: sta tutto qui il significato radicale della libertà. Essa significa, appunto, la possibilità trascendentale del valore, ciò per cui possiamo "valere" o "non valere", essere o non essere¹⁷.

È il valore che addita all'esperienza un dippiù cui tendere, costituendosi come norma dell'esperienza stessa:

L'oggettività del valore è fondata su una preferibilità garantita dalla ragione, che il sentimento rafforza e la volontà manda ad effetto. Si tratta allora di una preferibilità trascendentale, dal momento che oltrepassa la relatività dei momenti e delle figure dell'esperienza, ma non l'esperienza nella sua totalità, dentro la quale si verifica l'immanente trascendimento dell'atto personale, di quell'atto che è della persona che si costituisce tale, ma non nell'individuo nella sua empirica costituzione, se si arresta alle soglie della personalità¹⁸.

L'affermazione della persona, come la intende il personalismo critico di Catalfamo postula necessariamente l'affermazione di Dio persona: di Dio come intelligenza, volontà, legge e amore. Si tratta di una postulazione necessaria e inevitabile: la persona umana deve immancabilmente affermare Dio per potersi affermare come tale. Deve sollevarsi a Dio per poter sollevare se stessa dalla contingenza naturale e storica e dal limitato piano dell'esperienza. Questa la radice ontologica e metafisica della coscienza in quanto Persona (persona come noesi, soggetto pensante, coscienza che percepisce e rappresenta l'esperienza e i fatti fuori e dentro di sé)¹⁹. Si chiarisce così quella tensione ontologica dell'uomo che si muove dall'esistenziale all'ideale nello struggente desiderio di colmare tale intervallo, esplicitando l'intima esigenza di assoluto, di infinito, di eterno. Per vivere e

volere vivere abbiamo bisogno di una speranza che ci salvi dal nulla e ci assicuri nell'essere: Dio è questa speranza; abbiamo bisogno di una fede che garantisca dall'oblio il nostro essere: Dio è questa fede; abbiamo bisogno di un amore che appaghi il nostro bisogno di amare: Dio è questo Amore. All'origine del dinamismo personale in virtù del quale siamo esseri pensanti, volenti e amanti, si esprime la presenza di Dio che fonda come dignità e valore la persona, facendo della capacità della coscienza di riconoscersi e affermarsi, la prova dell'esistenza di Dio come vita e non come idea. Se il progetto teologico rinvia alla fede, quello escatologico rinvia alla speranza, alla quale l'avvenire e il destino della persona sono legati. Un avvenire e un destino all'insegna della "speranza di essere", anzi della "speranza dell'Essere", che non ha avalli e garanzie, ma testimonianze da ascoltare e, dunque, messaggi in cui credere e confidare. Alla luce di tale postulazione Catalfamo legge tutte le posizioni ateistiche, come quella deweyana alla quale fa in ogni caso un prezioso riferimento, come una rinuncia ad oltrepassare l'ambito di ciò che è sperimentabile e verificabile nell'esperienza. La ragione deweyana è una ragione che si autolimita, rinunciando a compiere l'itinerario critico che dall'esperienza, attraverso la persona, conduce al postulato dell'affermazione teologica. Ma, riconosce, è pur sempre un atto di libertà²⁰.

Il personalismo accoglie solo alcuni punti della concezione pragmatista, facendo proprio quanto dice Dewey nell'opera *Le fonti di una scienza dell'educazione*:

Nessuna conclusione di una ricerca scientifica può essere convertita in una norma immediata dell'arte dell'educazione. Non vi è infatti alcuna pratica educativa che non sia fortemente complessa: vale a dire che non contenga molti altri fattori condizionanti oltre quelli inclusi nel ritrovato scientifico²¹.

Tali parole vengono accolte dal personalismo critico di Catalfamo per denunciare e combattere le pretese della scienza di voler esaurire con i suoi dati e ricerche l'intero campo di studio della pedagogia: i dati dell'esperienza e delle scienze come la psicologia, la sociologia, la psichiatria sono, nell'ottica personalista, gli elementi a posteriori della problematica pedagogica, mentre i fini e i valori, oggetto della speculazione filosofica, ne rappresentano l'elemento a priori. L'autore siciliano chiarisce in estrema sintesi la linea divergente tra il

pragmatismo deweyano e il suo personalismo: se il primo è una filosofia dell'uomo che rincorre una chimerica felicità, impossibile nel regno della natura e nel mondo della storia, cercando il valore dell'uomo nella natura e nell'immanenza, quest'ultimo, invece, afferma il valore dell'uomo sospeso al "Trascendente" e il suo orizzonte è la speranza di una inserzione della persona in una realtà soprannaturale²².

Giuseppe Mari rileva che una parte considerevole della cultura del '900 ha ridimensionato la convinzione che, grazie alla verifica sperimentale, sia possibile porsi da un punto di vista neutrale. Da Gadamer a Popper si è rivelata illusoria la pretesa, che aveva attraversato tutta la modernità, di raggiungere una conoscenza "pura", svincolata da presupposti ideologici o da condizionamenti. Anche la metafisica è stata ricollocata come sapere sull'assoluto, dopo il fraintendimento di considerarla un sapere assoluto. Permane, tuttavia, il pregiudizio nichilista che rifiuta la metafisica, ispirata dalla fede cristiana, come via di nientificazione del mondo²³. In realtà, afferma Mari, è proprio lo sviluppo delle conoscenze scientifiche che porta ad una rivalutazione della metafisica nel suo porsi come scienza dell'essere²⁴. Da essa scaturisce il riconoscimento di un "ordine" che non coincide con l'omologazione "in-differente" ispirata dall'ideologia, ma si oppone anche alla frammentazione nella "differenza" alimentata dal nichilismo²⁵.

La proposta della pedagogia dell'essere di ispirazione neotomista intende porsi come via possibile di valorizzazione della "vita" quale categoria portante della teoria educativa, considerando la tecnica una particolare espressione dell'umano che, tuttavia, non può misconoscere la propria secondarietà rispetto all'"originario" costituito dall'essere²⁶. Una pedagogia di tal guisa avverte la necessità di ammettere che la scienza dell'educazione non sia esclusivamente descrittiva dei fatti, ma sia anche, come nota Brezinka, teleologico-analitica delle cause²⁷. Riallargare lo sguardo pedagogico ad un possibile orizzonte metafisico significa, come mette in luce Mari, schiudere il pensiero ad una nuova fiducia nella capacità dell'intelligenza umana di oltrepassare i dati fenomenici per approcciare all'essere nella sua trascendenza, al fine di promuovere una «cultura dei fini» capace di cogliere l'originario oltre l'artefatto e, in termini educativi, la consapevolezza teleologica rispetto alla

strumentalità²⁸. Il senso di trascendenza sostiene, infatti, un senso della storia, un senso del futuro dell'umanità, che prescinde dalla vita personale²⁹ e contingente, e consente

al soggetto-persona di sporgersi fuori di sé, oltrepassando il peso del suo essere³⁰.

MARIA CHIARA CASTALDI
University of Salerno

¹ E. Morin, *Introduzione al pensiero complesso*, trad. it., Sperling&Kupfer, Milano 1993.

² Protagora, *Diels-Kranz*, (80) B1.

³ Cfr. G. Reale, *Il pensiero antico*, Vita e Pensiero, Milano 2001.

⁴ Platone, *Gorgia*, 470 E.

⁵ Aristotele, *Etica Nicomachea*

⁶ Cfr. A. Agazzi, *Problematiche attuali della pedagogia e lineamenti di pedagogia sociale*, La Scuola, Brescia 1968, pp. 35 e ss.

⁷ Cfr. G. Cattanei, *Cultura dei bisogni, cultura dei valori*, in L. Santelli Beccegato (Ed.), *Bisogno di valori*, La Scuola, Brescia 1996, pp. 31-32.

⁸ L. Clarizia, *La relazione. Alla radice dell'educativo, all'origine dell'educabilità*, Anicia, Roma 2013, p. 131.

⁹ Cfr. J. Dewey, *Il mio credo pedagogico*, trad. it., La Nuova Italia, Firenze, 1976.

¹⁰ G. Catalfamo, *Pedagogia contemporanea e personalismo*, Armando Editore, Roma, 1964, p. 43.

¹¹ G. Catalfamo, *Fondamenti di una pedagogia della speranza*, La Scuola, Brescia 1986, p. 12.

¹² G. Catalfamo, *I fondamenti del personalismo pedagogico*, Armando Editore, Roma 1966, p. 42.

¹³ *Ivi*, p. 50.

¹⁴ G. Catalfamo, *Pedagogia contemporanea e personalismo*, cit., p. 50.

¹⁵ Cfr. J. Dewey, *Individualismo vecchio e nuovo*, trd. It., La Nuova Italia, Firenze, 1949, p. 75.

¹⁶ G. Catalfamo, *Pedagogia contemporanea e personalismo*, cit., p. 64.

¹⁷ G. Catalfamo, *I fondamenti del personalismo pedagogico*, cit., p. 76.

¹⁸ G. Catalfamo, *Fondamenti di una pedagogia della speranza*, cit., p. 46.

¹⁹ Cfr. *Ivi*, p. 20.

²⁰ *Ivi*, p. 80.

²¹ *Ivi*, p. 10.

²² G. Catalfamo, *Pedagogia contemporanea e personalismo*, cit., p. 72.

²³ Cfr. F. Nietzsche, *Così parlò Zarathustra*, trad. it., Mursia, Milano 1965, p. 43.

²⁴ G. Mari, *Pedagogia cristiana come pedagogia dell'essere*, La Scuola, Brescia 2001, p. 20.

²⁵ B. Forte, *Dove va il cristianesimo?*, Queriniana, Brescia 2001, p. 114.

²⁶ G. Mari, *Pedagogia cristiana come pedagogia dell'essere*, cit., p. 29.

²⁷ W. Brezinka, *Metateoria dell'educazione*, trad. it., Armando Editore, Roma 1984, p. 72.

²⁸ Cfr. G. Mari, *Razionalità metafisica e pensare pedagogico*, La Scuola, Brescia 1998.

²⁹ M.T. Moscato, *Ripensare l'educazione religiosa*, in P. Dal Toso, D. Loro (Eds.), *Educazione ed esperienza religiosa*, FrancoAngeli, Milano 2017, p. 96.

³⁰ Cfr. E.M. Bruni, *L'alleanza ritrovata. Esperienza religiosa, formazione umana e sapere pedagogico*, in P. Dal Toso, D. Loro (Eds.), *Educazione ed esperienza religiosa*, cit., p. 51.