

Il personalismo di Giuseppe Catalfamo nel centenario della nascita (1921-2021): presupposti critici e prospettive teoretico-educative

Giuseppe Catalfamo's personalism on the centenary of his birth (1921-2021): critical assumptions and theoretical-educational prospects

PIERLUCA TURNONE

The article aims to point out on the philosophical-educational level the fundamental assumptions of G. Catalfamo's critical personalism, in the belief that it constitutes a privileged touchstone to study the complex panorama of Italian pedagogy in the second half of the 20th century. Furthermore, the last part of the contribution tries to figure out the potential meaning of his educational theory in relation to some pedagogical issues of the contemporary Zeitgeist.

KEYWORDS: CRITICAL PERSONALISM, PHILOSOPHY OF EDUCATION, ANTI-DOGMATISM, HOPE, LIMIT

Premessa

Il nostro articolo, che qui presentiamo in occasione del centenario della nascita di Giuseppe Catalfamo (1921-2021), ha lo scopo di indagare sul piano filosofico-educativo i presupposti e i motivi essenziali del personalismo critico, nella convinzione che esso costituisca un indicatore privilegiato dei principali indirizzi di ricerca e dei fermenti spirituali che hanno contrassegnato il panorama della pedagogia italiana nella seconda metà del Novecento. Questo obiettivo ci ha posto dinanzi ad alcune problematiche di carattere metodologico: come restituire il senso unitario di concetti, categorie e prospettive elaborate da una riflessione 'asistemica' come quella catalfamiana, mai paga di tornare sui propri assunti fondamentali anche a distanza di molti anni? Perché prendere in esame la fase 'critica' del suo pensiero, articolata grossomodo dagli anni della formazione sino ai primissimi anni Settanta? E ancora, come legare la comprensione dei significati educativi sussunti da tale personalismo alla temperie culturale e alle esigenze epistemologiche della pedagogia contemporanea? Si tratta di questioni di non semplice risoluzione, che si è cercato di affrontare nel modo seguente.

Anzitutto, abbiamo provato a ricavare il senso della riflessione catalfamiana calandola nel proprio contesto storico-culturale, a partire dagli anni del secondo dopoguerra: operazione che lo stesso Catalfamo, impegnato a più riprese nel confronto con gli indirizzi filosofico-educativi a lui coevi, ha reso particolarmente agevole.

Sulla scorta di un'analisi puntuale degli scritti del pedagogo catanese (e anche, in seconda battuta, di quelle rarissime monografie a lui relative¹), abbiamo cercato di ricostruire quelle costanti che rappresentano l'ordito del suo pensiero: ne è scaturita un'attenzione particolare alle tematiche e ai dispositivi concettuali messi a punto nella fase del personalismo 'critico', che solo molti anni dopo conoscerà una rivisitazione sostanziale, per esigenze tanto interne quanto esterne alla sua logica epistemologica.

Infine, sulla base di quanto emerso dalla nostra ricognizione, abbiamo adoperato tali costanti come chiavi di lettura per comprendere lo *Zeitgeist* contemporaneo in relazione alle sue sfide educative, provando così a restituire l'attualità della proposta catalfamiana: rimettiamo il giudizio sulla bontà effettiva del risultato alla pazienza del lettore.

Introduzione. Il contesto filosofico italiano nel secondo dopoguerra

I presupposti teoretici del personalismo critico trovano la propria collocazione naturale entro il quadro d'insieme della prospettiva filosofica elaborata da Vincenzo La Via, ordinario di Filosofia teoretica presso l'Università di Messina tra il 1940 e il 1956 (nello spazio di dieci anni, a partire dal 1946, egli fu anche preside della locale Facoltà di Magistero). Per il giovane Catalfamo, già assistente volontario di Galvano Della Volpe (che in quegli anni andava rielaborando profondamente l'orientamento fondamentale del suo pensiero), l'incontro con La Via si rivelò un'esperienza umana di primissimo rilievo, decisiva per la definizione della sua identità di studioso e di pedagogo. Sin dal decennio precedente, infatti, il filosofo nicosiano aveva delineato l'impostazione gnoseologica del realismo assoluto, ma questa andò precisandosi in un indirizzo speculativo organico proprio nel periodo peloritano; e si pensi, a questo riguardo, a quel fecondo cenacolo intellettuale che si costituì intorno alla rivista «Teoresi», fondata da La Via nel 1946.

Sono gli anni, tormentati e incerti, della difficile ripresa postbellica, che sul piano culturale internazionale decantano tendenze, riflessioni e inquietudini maturate già all'indomani del primo conflitto mondiale. Il clima è quello di un confronto ricercato, costante e non di rado eterodosso con il passato più o meno recente, i suoi movimenti e le sue figure più rappresentative: la filosofia classica tedesca (da Kant a Hegel), i 'maestri del sospetto' di cui parlerà Ricoeur (Nietzsche, Freud, ma soprattutto Marx e il marxismo), il variegato panorama della fenomenologia (la pubblicazione del primo

volume della *Husserliana*, nel 1950, segna una nuova stagione di studi sul pensatore di Proßnitz) e dell'esistenzialismo (si ricordi che il celebre *Brief über den Humanismus*, del 1947, marca essenziali distinguo tra la prospettiva heideggeriana e quella di area francofona, facente capo a Sartre). Nei Paesi anglosassoni, di tradizione tendenzialmente empirista e analitica (Regno Unito) o pragmatista (Stati Uniti), si affermano importanti riflessioni epistemologiche sulla scienza e sul metodo scientifico, come anche studi politologici sul significato etico-comunitario della democrazia, nel solco della lezione deweyana.

In Italia, questi anni appaiono caratterizzati dall'anelito a un rinnovato impegno civile, fondato sulla necessità pratica di riconnettere il tessuto sociale, politico e morale della nazione dopo il tragico epilogo della dittatura e della guerra: anche da qui proviene l'intensità, assai peculiare nella penisola, di un dibattito centrato su temi specifici della filosofia della cultura (il rapporto tra realtà e idealità, il nesso teoria-prassi, il cortocircuito tra politica, ideologia e società, nonché l'irrisolta questione meridionale), che avranno larga eco anche nella futura produzione catalfamiiana.

Certamente, l'esigenza che più di ogni altra si impone alla speculazione degli intellettuali italiani dell'epoca è il ripensamento strutturale, e in molti casi il superamento, della filosofia attualistica, l'orientamento culturale dominante nel Ventennio. A testimoniare, la progressiva affermazione di nuove sensibilità e prospettive d'indagine, dall'esistenzialismo positivo di Abbagnano (1948) alla scuola analitica di filosofia del diritto teorizzata da Bobbio, dal razionalismo critico di Banfi alle originali rielaborazioni dei suoi allievi diretti (Bertin, Formaggio, Paci, Preti). Tale periodizzazione, ad ogni modo, non va eccessivamente rigorizzata: da un canto, infatti, l'affermazione incontrastata dell'attualismo aveva mostrato segni di cedimento almeno a partire dalla stipulazione dei Patti lateranesi (si ricordi la 'svolta' di Ernesto Codignola), rivelando uno scenario più complesso di quanto comunemente si creda; dall'altro, l'influenza delle correnti neoidealistiche non si arresta del tutto negli anni del dopoguerra, come dimostra la parabola intellettuale di Ugo Spirito (ma lo stesso Croce continuerà a scrivere sino alla fine della vita).

Qualche considerazione conclusiva per rifinire il quadro. Con la pubblicazione in prima edizione dei *Quaderni* gramsciani (1948-1951), di grande impatto nel Belpaese, anche il marxismo conosce rilevanti percorsi interpretativi, che lo porteranno a configurarsi come la nuova κοινὴ culturale del tempo, subentrando all'idealismo. Sul versante opposto, l'enciclica *Quemadmodum* di Pio XII (1946), incentrata sull'assistenza ai fanciulli indigenti, esorta i cattolici a rinvenire «nuovi sistemi e metodi»² per riaffermare i principi del cristianesimo nella società: un indirizzo spirituale rifondativo dell'esigenza metafisica, rinvenibile nella scuola neotomista dell'Università Cattolica del Sacro Cuore (ove insegnava Gustavo Bontadini, maestro di Emanuele Severino), ma anche nelle

tematiche convegnistiche promosse dal cosiddetto 'Movimento di Gallarate', sorto per iniziativa di studiosi come Felice Battaglia, Michele Federico Sciaccia e Luigi Stefanini. È precisamente in questa temperie, da noi sommariamente tratteggiata, che va collocata la genesi della parabola intellettuale catalfamiana.

Giuseppe Catalfamo e gli orientamenti filosofico-educativi del Novecento. I principi epistemologici del personalismo critico

Sin dal principio, il pedagogista catanese rivela una sensibilità non comune e uno spiccato acume critico e argomentativo, ereditati dal magistero di Vincenzo La Via: nei suoi primi lavori, egli dimostra di aver recepito distintamente la lezione del realismo assoluto e vuole esplorarne il significato e la portata in relazione ad alcune importanti questioni teoretico-educative. Dal dialogo con il maestro, Catalfamo eredita due importanti acquisizioni epistemologiche, che si riveleranno vere e proprie costanti nello sviluppo del suo pensiero: la sostanziale 'filosoficità' della pedagogia e la teoria della persona come «soggetto intelligente e agente, libero e responsabile»³, posta a fondamento del concetto di educazione⁴. Il Nostro inoltre, ponendosi lungo la scia speculativa del Nicosiano, attribuisce grande rilevanza al gentilianesimo e al neoidealismo tutto (compreso il singolare apporto di Lombardo Radice) nella storia della cultura italiana; per averne contezza, si consideri una sua affermazione all'altezza del 1961, in piena fase 'critica':

Questa pedagogia [...] riuscì, in Italia soprattutto, a debellare e demolire il positivismo pedagogico e costruì quella concezione 'spiritualistica' dell'educazione e quella dottrina rigorosamente 'filosofica' della pedagogia, che il personalismo ha inteso mantenere e sviluppare⁵.

Già ne *I presupposti critici del realismo personalista* (1948), peraltro, Catalfamo riconduce la «caratteristica dominante» della contemporaneità (e cioè la «rinuncia della filosofia alla propria "teoreticità", mediante l'inclusione di un contenuto di mera "praticità" nel seno della teoreticità costitutiva della stessa filosofia»⁶) alla crisi dell'attualismo. Si badi, non si tratta affatto di una difesa *ex post*, giacché tale prospettiva filosofica, al pari dell'esistenzialismo e del materialismo, ha ignorato l'esigenza metafisica del pensiero e si è dunque preclusa la possibilità di riconoscere il «contenuto trascendentale dell'esperienza e della coscienza», rivelando un orientamento antipersonalistico:

L'idealismo anticipa assurdamente l'Idea, il soggetto e la coscienza al fatto originario per cui c'è idea, io e coscienza, in guisa che la filosofia si limita a descrivere astrattamente la "storicità" della coscienza e rinuncia a un sapere che valga a giustificare e fondare l'oggettività dell'esperienza.

L'esistenzialismo, d'altro canto, muove dal "fatto" esistenziale, teoreticamente indeterminato e indeterminabile, e si chiude nell'impossibilità di superare l'immediatezza esistenziale, onde darsi ragione del principio per cui è data l'esistenza. Per ultimo il materialismo, assommando le presunzioni dell'idealismo e dell'esistenzialismo, effettua "praticamente" la rinuncia alla critica della conoscenza, assumendo come intrascendibile e originaria la "materia" – della quale, per altro, non è in grado di dare alcuna determinazione teoretica – in guisa da eliminare l'istanza ontologica consustanziata alla richiesta di una fondazione assiologica dell'esperienza⁷.

Com'è chiaro, lo scritto del '48 è incentrato su un confronto dialettico tra i principi del personalismo critico e quelli dei maggiori indirizzi filosofici del Novecento, che Catalfamo non ha dubbi nell'associare al razionalismo moderno e alla sua vocazione immanentista. La deriva antimetafisica della contemporaneità ha negato la «dimensione della trascendenza»⁸ propria della persona, condannandola a un solipsismo destinato a sfociare nell'egoità individuale o addirittura in quella che Mounier definiva 'utensilità dell'uomo': è il caso del materialismo di impronta marxista, che Catalfamo studia con intensità e costanza sin dagli anni giovanili. Se l'idealismo si risolve in un'astrazione contraddittoria, sterile sul piano pratico, e gli esistenzialismi teorizzati da Heidegger e Jaspers impediscono all'io di rispondere all'autentica chiamata dell'essere, il pensiero marxista, ispirandosi a Feuerbach, rintraccia l'essenziale dell'uomo nella «particolarità della natura»⁹ e nella 'vita materiale', scandita dalle regole e dalle esigenze della *wirkliche Gemeinschaft*: il risultato, secondo Catalfamo, è quello di reificare la persona e di umanizzare le cose del mondo. Sotto il rispetto pedagogico, il quadro teorico dell'«umanesimo positivo» disgrega l'educazione nella logica addestrativa della comunità economica, l'unico universale che il materialismo storico può postulare; i rapporti individuali sono determinati dalla funzionalità del sistema produttivo, che assorbe in sé la dimensione sociale e disconosce il valore dell'amore, dell'amicizia e della libertà.

Al termine della disamina, Catalfamo può abbozzare in poche righe una fenomenologia delle ricadute che l'«acosmismo idealistico»¹⁰ ha generato sulla coscienza etica e civile a lui coeva:

Questa è appunto la civiltà dell'irresponsabilità personale, del divertimento, del successo individuale, della potenza delle masse e degli eserciti, dei movimenti collettivi, che ironizzano l'impotenza e l'inerzia personali. E perciò l'individualismo non può che convertirsi dialetticamente nel collettivismo, dove l'uomo si spersonalizza nell'organizzazione ed elude il suo isolamento personale, adattandosi a un modo di esistere meramente funzionale¹¹.

Il criterio adottato per saggiare le patologie della civiltà contemporanea è quell'idea di persona che il nostro si appresta a delineare dal punto di vista teoretico-pedagogico: di seguito ne riprendiamo le caratterizzazioni fondanti, in modo da comprendere la

posizione che il personalismo critico assumerà nei riguardi della «nuova logica dell'educazione». A monte, un'importante precisazione: per quanto sia ancora ben evidente in Catalfamo l'influsso del realismo laviano, lo sviluppo del concetto di persona, soprattutto a partire dagli anni Cinquanta, dipende in larga misura dal confronto con le differenti scuole di pensiero del tempo, le cui suggestioni condurranno il nostro lungo un itinerario di ricerca 'asistematico' e persino 'sofferente', ma senz'altro onesto e sempre più originale.

Catalfamo istituisce un nesso indissolubile tra la persona, «"vincolo" di immanenza e trascendenza»¹² (ciò che ne costituisce l'intrinseca unità), e i valori: è la 'trascendentalità' di questi ultimi a determinare la possibilità della realizzazione personale. La teoria dei valori richiede che essi siano 'oggettivi', poiché altrimenti «finirebbero addirittura di "valere" [...] rispetto al soggetto che li richiede»¹³; 'a priori', in quanto rappresentano le condizioni trascendentali della persona; 'razionali', perché pienamente intelligibili alla luce del conoscere umano; 'eterni', giacché radicati nel fondamento assoluto dell'essere. Invece, «gli atteggiamenti di crisi della filosofia hanno di comune il fatto che "temporalizzano", ossia "relativizzano" i valori»¹⁴; così facendo, essi appaiono «impegnati unicamente nello sforzo di "alienare" l'uomo da se stesso»¹⁵. Ad ogni modo, i valori sono anche 'storici', perché, proponendosi come leggi dell'esperienza, si concretizzano in essa, permettendone la continua rigenerazione: già in questa fase, Catalfamo non perde di vista la dimensione pratica dell'azione educativa, illuminata dal «"principio metafisico"»¹⁶ della persona. Da qui deriva il tentativo di giustificare l'autonomia epistemologica della pedagogia, una questione ancora oggi molto dibattuta dagli studiosi. Sulla base di questi presupposti, il personalismo catalfamiano ha l'obiettivo di

contestare l'identità di filosofia e pedagogia, ancorché dialetticamente concepita, affermando la "specificità" della scienza dell'educazione all'interno del sapere filosofico, mediante la rivendicazione di quei fattori ed elementi che autonomamente la individuano e costituiscono¹⁷.

«Fattori» ed «elementi» che appaiono ben chiari se si indaga a tutto tondo il significato dell'educazione; infatti, se ci si limitasse a tratteggiare le condizioni trascendentali della persona, «filosofia e pedagogia sarebbero davvero indistinguibili»¹⁸. Esse sono 'unite', ma non 'identiche', altrimenti si ricadrebbe in una prospettiva idealistica. Pertanto, Catalfamo opta per un percorso diverso, distinguendo la problematica dell'educazione dalla 'questione' della pedagogia. «L'educazione è azione, l'educare è agire»¹⁹, scriverà il nostro ne *I fondamenti del personalismo pedagogico* (1966); e ancora: «l'educazione [...] attua la filosofia [...] – la persona [...] come struttura axiologica – ma per questa attuazione assume dati e contenuti dalle scienze subalterne e [...] dall'esperienza»²⁰. Una convinzione maturata già nel decennio precedente e ulteriormente precisata in vari

luoghi della sua opera. Nell'ottica del personalismo critico, «il nostro corpo non è [...] "qualcosa di astratto", ma è concreta determinazione di quel concreto e determinato essere esistente che è la persona umana»²¹: è dall'ammissione della 'dualità', del dato, della molteplicità dei soggetti coinvolti che la riflessione educativa deve prendere avvio. In tal modo, risulta più chiara la specificità della pedagogia nell'ambito delle scienze dello spirito: avendo per oggetto l'educazione, e cioè la 'sintesi spirituale' del maestro e dell'educando, essa è rivolta sì al conseguimento dei valori (etico-religiosi, gnoseologici, estetici) della persona, ma guardando al 'fatto' educativo esperienziale, all'esistente rilevabile empiricamente, che non può essere misconosciuto. È nella storia che la persona «promuove [...] quel processo [...] in virtù del quale si realizzano i valori»²²: un processo che, per Catalfamo, si identifica con la cultura, rielaborazione creativa dei valori reali (concretizzatisi nella storia della civiltà) ispirati a valori ideali, assoluti e metastorici. Ed è eminentemente nella cultura, *civitas peregrina* sospesa tra l'essere e il dover-essere, che la persona può rintracciare il senso della propria vita: «l'educazione è promozione di cultura, è poiché la cultura si attua nella personalità, è promozione di personalità»²³.

La «nuova logica dell'educazione» come critica del soggettivismo

In questa prospettiva, il dialogo che Catalfamo instaura con le pedagogie ispirate alla lezione dell'*Éducation nouvelle* risulta senz'altro degno di nota. Egli intuisce perfettamente che l'attivismo, nelle sue molteplici declinazioni, è sorto in risposta a quella 'crisi delle coscienze' che ha contrassegnato i processi politici, economici e culturali tra la fine dell'Ottocento e i primi decenni del Novecento: la massificazione e l'estensione della partecipazione politica all'interno delle comunità nazionali, la progressiva contrapposizione tra democrazia e totalitarismo, l'emancipazione di nuove forze sociali, l'incremento delle conoscenze scientifiche e tecnologiche, solo per citarne alcuni.

Quando Catalfamo dà alle stampe *La nuova logica dell'educazione* (1950), peraltro, ha ben presente il dibattito di quegli anni sulla natura, gli obiettivi e l'autonomia epistemologica della pedagogia: questa va strutturandosi sempre più in relazione ai risultati sperimentali delle scienze nomotetiche (psicologia, sociologia, antropologia dell'educazione), che le offrono un punto d'appoggio apparentemente più saldo ed efficace della riflessione teoretica. L'esito, però, è quello di entrare in una nuova crisi di identità, perché la disciplina pedagogica rinuncia alla sua funzione 'critica', smarrisce la considerazione dei fini e si dissolve in esangue metodologismo. Sul punto, la difesa catalfamiana della 'filosoficità' della pedagogia appare inflessibile, come dimostra la 'polemica' che il nostro intrattiene *illo tempore* con le posizioni sostenute da Mario

Casotti: se all'altezza degli anni Cinquanta entrambi ritenevano che l'attualismo avesse «isolato le coscienze» e «allontanato lo spirito dei giovani dai veri intrascendibili valori della vita e dell'educazione»²⁴, lo studioso romano aveva già definito le coordinate essenziali della propria prospettiva educativa neotomista, qualificando la pedagogia come "scienza" o "arte" pratico-poietica (in senso aristotelico, ma anche deweyano), fondata essenzialmente su una metodologia sperimentale. Quest'ultima avrebbe salvaguardato l'autonomia epistemologica della pedagogia, "liberandola" dall'imperialismo di una ragione di foggia idealistica, secondo un ordito argomentativo che il personalista critico, com'è facile arguire, non può accettare: in tal modo, infatti, non vi sarebbe alcuna differenza tra «l'educare un uomo e costruire un ponte»²⁵. L'obiettivo di Catalfamo è quello di garantire la complessità del soggetto-persona sul piano di una proposta teoretico-educativa centrata sulla sua libertà/responsabilità, e in questa direzione non può certo rinunciare all'esercizio della riflessione filosofica, come, a suo dire, pretende di fare Casotti; con il passare del tempo, tuttavia, il Nostro tenderà a sfumare sempre più i contorni della polemica (complice l'evoluzione di una prospettiva personalista sempre meno "critica"), arrivando persino ad ammettere *ex post* di non aver saputo cogliere la rilevanza scientifica e il messaggio di novità che la pedagogia casottiana portava in grembo, riconoscendosene debitore.

Ora, tornando alla *littera* de *La nuova logica dell'educazione*, Catalfamo teorizza l'emergenza epocale di una «pedagogia nuova», della quale l'attivismo avrebbe «rappresentato l'anima di verità [...] solo nella misura in cui è stato inteso in maniera conforme all'esigenza specifica che esso storicamente ha dovuto soddisfare»²⁶. Questa esigenza, secondo una felice formulazione montessoriana, corrispondeva alla 'liberazione universale' dell'uomo dalle storture e dagli errori del pedagogismo tradizionale: orbene, Catalfamo si chiede fino a che punto gli attivisti siano riusciti in tale impresa. Per chiarire un tema tanto complesso, egli indaga il senso e lo spirito della 'pedagogia nuova' in relazione agli obiettivi del 'suo' personalismo:

L'attivismo indubbiamente reca nel suo seno l'essenza di una 'nuova logica' della educazione e della scuola. Ora, è appunto il significato primo ed ultimo di questa logica che noi dobbiamo stabilire, per guadagnare il senso più vero dell'attivismo e impossessarci della sua forza per schiarire l'orizzonte della pedagogia e preparare il terreno di una educazione veramente "redentrica" dell'umanità²⁷.

La 'novità' sta nella «"scoperta" fondamentale» della «"individualità" del 'fanciullo'», posta al «"centro"»²⁸ della riflessione sull'educazione. Naturalmente, Catalfamo non intende affermare che la pedagogia 'tradizionale' non concepisse il discente quale termine effettivo del rapporto educativo, ma che quest'ultimo si reggesse sull'iniziativa 'modellatrice' e 'positiva' del maestro, il quale mirava ad adeguare l'essere del fanciullo,

suo 'oggetto' precipuo, a un'idea preventivamente determinata di uomo (l'*esse in facto* dell'educazione). Per tale motivo, il bambino «veniva "dedotto" dall'adulto, giacché veniva definito non già in ordine 'a quel che è', bensì in ordine 'a quel che non è'»²⁹: le caratteristiche naturali e individuali dello sviluppo infantile costituivano il momento negativo della formazione, destinato a risolversi nell'operare del maestro e nella promozione dell'"attività dell'intelletto", tutta centrata sulla ragione.

La nuova logica dell'educazione, per converso, riconosce all'infanzia un valore autonomo, che si irraggia per altri canali (la volontà, il sentimento, l'azione, ma anche la spontaneità creativa e la fantasia): il fanciullo è riscoperto nella sua dinamicità, nel suo *esse in actu*, quale termine soggettivo del rapporto. Un'intuizione che la storia della pedagogia fa giustamente risalire a Rousseau e alle esigenze interne al suo pensiero, ma che va comunque compresa nel più ampio orizzonte culturale del razionalismo e dell'illuminismo europei: la libertà e la dignità del fanciullo, infatti, si rispecchiano nell'emancipazione del soggetto e nella rivalutazione dell'uomo «quale principio di conoscenza e di azione»³⁰, giustificate a livello teoretico dalle differenti prospettive della filosofia moderna (pur se in apparente antitesi tra loro). Il *busillis*, secondo Catalfamo, sta proprio nell'affermazione ipertrofica del soggetto nella sua esclusiva dimensione immanente, entro cui viene risolta l'intera realtà. In queste pagine, il nostro dimostra ancora una volta tutta la sua adesione alle tesi laviane:

La nuova coscienza filosofica non coglie [...] l'uomo, il soggetto, all'interno di un rapporto 'oggettivo' fondamentale, del quale l'altro termine, quello precisamente cui il soggetto si rapporta, è una realtà che lo trascende, sia esso l'Assoluto come nella filosofia "scolastica" o la "natura", come in quella dell'umanesimo. Esso parte invece immediatamente dal soggetto, sganciandolo, per dir così, da ogni relazione ad una realtà che non sia quella 'inclusa' nella sua immanente realtà. Considera l'uomo, non in quanto è 'dato' in una realtà 'oggettiva', ma in quanto esso è "l'essere" in cui la 'realtà' è data, sensibilmente o idealmente che dir si voglia³¹.

Dall'identificazione del soggetto con la ragione, suo *εἶδος* universale, discende l'atteggiamento di rottura della filosofia moderna con tutto quanto si oppone a una visione 'razionale' e, parimenti, 'naturale' della cultura e della vita. È questa la comune scaturigine di idealismo e positivismo, al netto dell'"instabile" equilibrio tra immanente e trascendente che ancora in Rousseau ci è dato ritrovare: e proprio sulla base dell'ambiguità che il concetto di 'natura' riveste nel pensiero del Ginevrino, si avrà una 'ontologizzazione' della 'dimensione empirica' del soggetto (che conduce in linea diretta ai principi fondamentali dell'educazione attivistica, da Itard a Ferrière, da Séguin alla Montessori), ovvero della sua 'dimensione trascendentale' (da Kant all'attualismo gentiliano, ma attraverso Pestalozzi, Froebel, Fichte).

Come si vede, Catalfamo non contesta la «spiritualità del soggetto educabile»³² che contraddistingue la logica della pedagogia nuova a partire da Rousseau, animando anche l'impegno degli attivisti, bensì l'arbitrarietà delle dicotomie soggettivistiche, 'smascherate' dalla riflessione sui fondamenti del conoscere operata da La Via. La considerazione del fanciullo e del suo valore come termine attivo del processo educativo resta un'acquisizione senz'altro positiva per la disciplina pedagogica, che dovrà però evitare di impantanarsi nuovamente nelle secche dell'immanentismo:

La nuova logica dell'educazione deve [...] 'liberarsi', e "sapersi" liberare, dal contenuto aporetico che ne insidia l'anima di verità e ne compromette l'efficacia sul terreno positivo delle istituzioni e dei metodi³³.

Il rischio è evidente soprattutto in riferimento ad alcuni motivi fondamentali dell'attivismo, quali «il concetto "antintellettualistico" dell'insegnamento» (che prevede l'iniziativa individuale dell'educando), «la "integrazione" del fanciullo nella natura, nella società e nella storia», «la fondazione "scientifica" della pedagogia», «la concezione "tecnico-pratica" della cultura»³⁴. Questi principi, se intesi nell'ottica del personalismo critico (attento all'idea trascendentale della conoscenza e all'eternità dei valori ideali), esprimono il contenuto positivo del processo di emancipazione dell'uomo che ha innervato *ab origine* il paradigma della modernità; in caso contrario, degradano a mere contraffazioni e favoriscono l'insorgenza di insolubili antinomie all'interno del discorso pedagogico, allontanando l'uomo dalla diuturna, ma inderogabile ricerca del vero e del giusto. In questa continua dialettica con le tendenze dello *Zeitgeist* a lui coevo, Catalfamo mette a fuoco la questione del soggetto riconoscendone le determinazioni naturali e storico-culturali, ma anche il fondamento metafisico e la libertà progettuale, nel tentativo di salvaguardare la 'nozione classica dell'uomo' pervenutagli attraverso la tradizione del platonismo e del tomismo; anche per tale ragione, la sua proposta pedagogica acquista una valenza autenticamente 'epocale', radiografando la temperie filosofico-educativa del tempo con accorta consapevolezza e raro nitore.

L'eredità della riflessione catalfamiana

Dopo aver presentato le coordinate essenziali del personalismo critico, che su un ipotetico piano cartesiano avremmo sbizzato lungo gli assi delle ordinate (la sua evoluzione teoretica, a partire dall'influenza del realismo laviano) e delle ascisse (il contesto culturale italiano e internazionale di quegli anni), resta lecito domandarsi in quale misura esso possa offrirsi alle domande e alle sfide della ricerca pedagogica attuale.

Per azzardare un tentativo di risposta, occorre anzitutto evitare l'errore di assolutizzare sul piano storiografico questa prima fase del pensiero catalfamiano; ciò perché la sua è una 'filosofia aperta', «una esigenza [...] e non un sistema»³⁵, ispirata a un atteggiamento interiore disposto alla discussione e alla revisione dei propri convincimenti più profondi. Come dicevamo all'inizio, questa continua rielaborazione rende difficile ricondurre la pedagogia di Catalfamo entro il tracciato di categorie assunte in senso univoco, come testimoniano le «non poche differenze»³⁶ tra la prima edizione de *Il fondamento della pedagogia* (1955) e la seconda, rinominata *I fondamenti del personalismo pedagogico* (1966). Ma è soprattutto con la pubblicazione di *Personalismo senza dogmi* (1971) che il nostro rivede la motivazione educativa in senso antintellettualistico ed antidogmatico, pervenendo a un personalismo «storico», «umano» e «terreno»³⁷, centrato sul concetto di esperienza come «'relazione fondamentale'»³⁸ del soggetto con la realtà, ma anche orizzonte di possibilità per il libero 'atto personale'. Questa svolta conduce Catalfamo verso una «"riduzione fenomenologica" dei presupposti metafisici della persona»³⁹ (pur non rinnegando il 'mistero' della sua trascendenza e del suo destino) e una 'nuova' teoria dei valori (intesi come il "carico" che l'uomo porta seco nel trascendimento dell'esperienza, qualificandolo come persona sempre *in fieri*). Esse spiacciono "a Dio e ai nimici sui", motteggerà il Nostro parafrasando il sommo poeta, ma dispiacciono soprattutto ai pedagogisti di orientamento e confessione cattolici: si pensi alla polemica cortese, ma non per questo leziosa, anzi ferma e inflessibile, intercorsa con Marcello Peretti, proprio all'altezza della prima pubblicazione di *Personalismo senza dogmi*. «Nello scritto del Peretti non mi riconosco, perché Peretti non mi ha letto attentamente»⁴⁰, scrive Catalfamo, riferendosi alla critica che lo studioso gli muove a partire dalla nozione di esperienza («tradurre [...] l'esperienza come il darsi di 'ciò che è manifesto nella immediatezza della sua presenza' [...] è un errore macroscopico e grossolano»⁴¹) e, conseguentemente, da quella di "atto" («mi sarei dimenticato di tanti anni di critica dell'attualismo per rifugiarmi nelle braccia della filosofia del Gentile?»⁴²). L'*esse in actu* catalfamiano fiorisce nella tensione che caratterizza l'uomo nel momento in cui «'trascende la natura ponendo un mondo di fini'»⁴³: il Nostro resta un personalista, forse *sui generis*, ma con i «piedi a terra»⁴⁴, perché non cerca di dimostrare la realtà ultramondana della persona, ma considera il soggetto umano «'autore' del suo modo di essere nel mondo, 'responsabile' delle sue azioni, nei limiti che la sua determinazione naturale, storica, sociale ed economica gli consentono»⁴⁵.

Le risposte offerte da Catalfamo, in verità, mostrano che le obiezioni sollevate da Peretti erano fondamentalmente motivate, quantomeno nell'ottica del personalismo metafisico: questo perché la "riduzione fenomenologica" del '71, al netto delle intenzioni dell'autore, apriva facilmente la strada a relativismi etico-pedagogici di varia natura,

come peraltro testimonierà la stessa biografia intellettuale del Nostro. La *curiositas* di Catalfamo, infatti, lo condurrà ben presto ad approfondire i rapporti che la scienza pedagogica intrattiene con l'ideologia e con la prassi politica: il risultato, per buona parte degli anni Ottanta, sarà la progressiva disillusione nei riguardi dell'educazione, sempre in-certa e mai garantita nei suoi esiti effettivi, nonché l'assunzione della scepsti come criterio epistemologico su cui fondare una teoretica pedagogica. L'ultima fase della riflessione di Catalfamo, inaugurata qualche tempo prima della sua prematura dipartita (1989), riabbraccia bensì la possibilità di nutrire una sincera fede nell'educabilità quale imperativo deontologico dell'educatore, regolato dalla peculiare categoria etico-pedagogica della speranza: un principio che andrebbe senz'altro riattualizzato come parte della più complessiva testimonianza della *lectio* catalfamiana. Al nostro sguardo, infatti, una delucidazione del concetto di speranza, che risponde a una profondissima esigenza dell'ἄνθρωπος (si ricordi che, per il Catalfamo maturo, «noi stessi non siamo soltanto esseri conoscenti, perché oltre a conoscere, vogliamo, desideriamo, sentiamo, agiamo, facciamo e subiamo») ⁴⁶, può costituire la chiave di accesso a una teoretica dell'educazione decisa a non ipostatizzare il momento della scepsti e a rilanciare la fiducia nel senso e nelle possibilità dell'umano. Questo sforzo, come Catalfamo intuì perfettamente, implica un superamento di paradigma: la razionalità consegnataci dalla tradizione del criticismo, originatasi dal λέγειν, dal θεωρεῖν e, per l'appunto, dal κρίνειν (dunque ancorata a modalità prettamente "cognitive" e "discorsive" di rappresentazione/comunicazione/universalizzazione), non può evitare di "compromettersi", da un lato, con l'«insieme dei condizionamenti e dei legami vissuti da ψυχή nel suo esser immersa nel "territorio"» ⁴⁷ (ovvero «la somma delle passioni e delle conoscenze-già-fatte e delle tradizioni già oggettivate e delle scelte già reificate e rese 'natura'» ⁴⁸), e, dall'altro, con le precondizioni ontiche, temporali, psicobiologiche dell'*ek-sistere* personale. Esse definiscono la ragione proprio perché, "delimitandola" *ab intra* e *ad extra*, la costituiscono e le consentono di indagare le sue effettive possibilità-di-(auto)realizzazione, come anche il senso concreto della sua libertà, che si esplicita nell'ambito (pratico) del verosimile, del probabile e dell'atteso. Riteniamo che questo motivo antropologico essenziale, ben evidenziato dallo sviluppo storico del personalismo catalfamiano, debba essere adeguatamente tematizzato da tutte quelle filosofie dell'educazione che si riconoscono, anche latamente, "neoumaniste", perché getta uno sguardo rivelatore sull'ἕδος di quell'"uomo nuovo" chiamato ad abitare gli scenari "ipercomplessi" del XXI secolo, "liquidi", "polverizzati" o "virtuali" che dir si voglia ⁴⁹. La progettazione formativa contemporanea, infatti, deve affrontare sfide proteiformi e numerosissime esigenze, *in primis* quelle 'idiografiche' di individui e comunità profondamente differenziati tra loro, eppure omologati da stili e modelli di vita dettati dalla tautologia del consumo. Nell'era del digitale, del dataismo e

dell'interconnessione planetaria, gli scenari economico-professionali, politico-sociali, scientifici e tecnologici, orientati verso la frontiera dell'innovazione continua, si presentano ricchissimi di suggestioni, motivi e opportunità per la ricerca pedagogica, anche perché appaiono scanditi da un altissimo gradiente di imprevedibilità, precarietà, sovrainformazione e specializzazione, che li rendono spesso indecifrabili alla progettualità esistenziale dei singoli. Lo *Zeitgeist* contemporaneo, come attestano autorevoli studi, anche di taglio filosofico-educativo⁵⁰, è quello di un radicale 'disincanto' e di una costante problematizzazione (non sempre indolore) dei fondamenti etico-religiosi, delle ideologie 'ecumeniche' e dei paradigmi culturali delle società occidentali (si pensi, solo per fare qualche esempio, ai dilemmi della bioetica e al dibattito sul postumano). Anche la pedagogia è impegnata da tempo nell'esplorazione e nell'approfondimento di inediti percorsi epistemologici, capaci di ridefinirne lo statuto, la struttura e le finalità⁵¹, e il concetto di persona, proprio in virtù del suo fondamento metafisico (ascoso e impenetrabile in ottica scientifico-educativa), rischia di isterilirsi sul piano teoretico (se posto in relazione antinomica con alcuni termini affini, ma non congruenti: 'io', 'soggetto', 'coscienza', 'individuo' *et similia*) e in ambito pratico (se degradato a illusoria astrazione incapace di informare la prassi e di ricavare dall'esperienza previsioni attendibili).

Per tutte queste ragioni, riteniamo che il messaggio antropologico-educativo consegnatoci dal personalismo catalfamiano, espressione di un pensiero mai timoroso di ritornare sui propri presupposti e di rielaborarli alla luce di quanto rivelano lo studio scientifico della natura e il divenire della storia, possa oggi essere volarizzato soprattutto nell'ottica di teoretiche pedagogiche di orientamento fenomenologico od ermeneutico. Le prime, infatti, "riscoprono" la persona nel gioco (ri)costruttivo dei contenuti di coscienza e dei vissuti individuali, aprendo l'io alla complessità e alla multifocalità della *Lebenswelt*; le seconde ne tematizzano il *Dasein*, con particolare riguardo alle categorie della "temporalità" (giacché «il legame tra pedagogia e storia [...] è quasi naturale: la prima vive 'per' e 'nella' seconda che, a sua volta, non può non avere valenza educativa»)⁵² e della "linguisticità" (la lingua, infatti, «non è uno dei mezzi con cui la coscienza media con il mondo [...] ma è la condizione per la quale l'uomo è al mondo»)⁵³. Queste impostazioni consentono alla riflessione educativa di intercettare i caratteri fondamentali del tempo presente e di orientare con maggior consapevolezza le azioni e i progetti della persona nei differenti contesti del suo *ek-sistere* individuale e sociale; l'importante, ad ogni modo, è non commettere l'errore di assolutizzarne i presupposti in senso deterministico, ricavando «l'attesa di ciò che una persona potrà essere»⁵⁴ esclusivamente dal suo vissuto esperienziale, dalla rete delle sue molteplici 'appartenenze' (familiari, etniche, storico-culturali...) o dalla validità nomotetica dei paradigmi elaborati dalle scienze dell'educazione. Come scrive Reinhardt Koselleck,

opportunamente citato da Giuseppe Bertagna, «lo spazio di esperienza non basta mai a determinare un orizzonte di attesa»⁵⁵: si tratta di salvaguardare una dimensione di trascendenza nella comprensione integrale dei processi educativi/formativi e, nel contempo, di corrispondere a quell'esigenza critica (esigenza 'metafisica', nel senso di insopprimibile anelito all'ulteriorità) che Catalfamo non sconfesserà mai, neanche nella stagione della maturità. Tale esigenza, connaturata *ab imis* a quella 'filosoficità' dell'educare che la pedagogia non può (e non deve) rinnegare, richiede una professione di totale onestà intellettuale e di impegno concreto, in nome di quella verità che l'uomo agogna da sempre (o perlomeno da quando ha un concetto, anche 'irriflesso', di sé). La prosa catalfamiana, in linea con il toccante ritratto dell'uomo e dello studioso lasciatoci da Mario Manno⁵⁶, conserva intatta la sua passione, il suo slancio ideale, l'attenzione nei riguardi dell'attualità, secondo un rigore dimostrativo che mai dà l'impressione di scivolare lungo il crinale del manierismo accademico. Al netto delle acquisizioni di volta in volta conseguite e poi rimodulate o abbandonate, emerge nitidamente il valore di una prospettiva centrata sull'uomo, e sull'uomo in quanto persona: un principio regolativo a vocazione universale, quantunque scaturito dalle categorie teologiche ed ermeneutiche della patristica, e dunque dalla fenomenologia storica di quelle civiltà che si riconoscono culturalmente cristiane.

A nostro avviso, il valore della prospettiva catalfamiana nel suo insieme sta anche nella negazione che possa darsi una filosofia dell'educazione dalla *facies* antipersonalista: è nella dimensione personale, sempre in bilico tra la considerazione della storicità e quella dell'ulteriorità, che ha senso postulare la dignità, la libertà e financo la speranza nell'educabilità dell'uomo. Questa convinzione, come già sappiamo, matura nel confronto con gli indirizzi speculativi della modernità e delle sue rielaborazioni novecentesche, le cui ombre ancora si stagliano sulla nostra comprensione del mondo: Catalfamo non pontifica dalla torre d'avorio di una teoresi autofondata, ma si misura con il suo tempo, interpretandone le inquietudini, le richieste e le aspettative profonde. L'esigenza critico-trascendentale (uno «stile di conduzione» teoretico, che mai può pretendere di irrigidirsi in «dottrina filosofica»)⁵⁷ si dà nel conoscere in quanto conoscere, nel domandare in quanto domandare, e non conosce relativismi di sorta. Una prospettiva antipersonalista non potrà che essere antipolitica e anticulturale, perché disconosce le condizioni di possibilità e di realizzazione dell'umano nella storia e per la storia. Non a caso, nel tormentato teorizzare catalfamiano, il concetto di persona resta una costante che neanche la scepsti metodica è riuscita a scardinare: esso rivela in controluce il limite della ragion pura pedagogica, che mai può proporsi come criterio assoluto di comprensione/risoluzione della dinamica e del fatto educativo, e nel contempo ne sottolinea il fondamento assiologico, irriducibile al puro esperire fenomenico o alla proceduralità 'sistemica' sottesa all'apprendimento cognitivo. Proprio

la consapevolezza del limite gnoseologico, che sull'esempio della lezione kantiana si fa limite ontologico, apre l'uomo alla dimensione kairotica dell'attesa e della fede nei riguardi di sé e dell'Altro, per mezzo delle quali si inverte la logica dell'educazione: peraltro, è nello spazio dell'insopprimibile tensione tra l'ontologico e il deontologico che Catalfamo riesce a salvaguardare il 'contenuto positivo' dell'*Éducation nouvelle*, altrimenti destinata, come tutti i movimenti originatisi dal razionalismo moderno, a smarrirsi nell'*ingens sylva* del soggettivismo e del dogmatismo. Il che, come appare evidente, non equivale a disconoscere i fattori auxologici, psicocognitivi, fisiologici e sociali che concorrono a definire la complessità del processo formativo (sulla quale a giusto titolo insistono molteplici indirizzi di ricerca a vocazione sperimentale), ma a sottolinearne l'insufficienza teoretica nella determinazione del concetto di educazione. Nell'aderire a queste coordinate, il significato profondo della lezione catalfamiana, mirabile punto di fuga nel monumentale affresco del Novecento pedagogico, si consegna alla nostra riflessione come monito e come compito da adempiere.

PIERLUCA TURNONE

University of Bari "Aldo Moro"

¹ In particolare, ci siamo rifatti alla precisa ed esaustiva ricostruzione ermeneutica operata da Riccardo Pagano (*Il personalismo in Giuseppe Catalfamo. Dalla scepse alla speranza*, La Scuola, Brescia 2004). Cfr. anche A. Gallitto, *Giuseppe Catalfamo e il personalismo critico*, Giunti, Firenze 1971.

² V. https://www.vatican.va/content/pius-xii/it/encyclicals/documents/hf_p-xii_enc_06011946_quemadmodum.html

³ V. La Via, *La problematica pedagogica essenziale*, in Id., *Coscienza e libertà. Rosmini e l'assoluto realismo*, a cura di B. G. Muscherà, vol. I, Mimesis, Milano-Udine 2020, p. 385.

⁴ In effetti, affinché possa parlarsi sensatamente di educazione nella prospettiva del realismo assoluto, occorre riferirsi primariamente alla persona, *id est* «l'uomo come soggetto cosciente (del mondo, e di sé stesso)», capace di promuoversi alla luce di quella "presenza donante" (il fondamento trascendentale del conoscere) che gli dà il «contenuto assoluto, illuminante e perciò normativo» dell'essere. Secondo La Via, la relazione educativa è rapporto interpersonale, in forza del quale «ogni "io" è legato dall'interno ad ogni altro 'per la comune partecipazione ad uno stesso principio di verità'», che provvede l'uomo di tutti i criteri per giudicare e delle norme etico-religiose: tale principio trascendentale coincide con l'idea dell'essere, che media il rapporto dell'esperienza con il suo fondamento assoluto. L'esigenza metafisica, che il pensatore nicosiano ritiene indissociabile dal filosofare, è salvaguardata dal concetto di persona, intesa come sintesi di teoreticità e praticità, di immanenza e trascendenza: per questa ragione, la realtà 'personale' dell'uomo non può essere accertata dall'indagine scientifica, e per lo stesso motivo non è concepibile una pedagogia che non sia sorretta da una teoria esplicitamente personalista. Inoltre, se la filosofia non è altro che «lo sviluppo di quel 'conoscere principiante e mediatore' ch'è dato a noi con l'idea dell'"essere"», allora essa è «inseparabile» dallo sviluppo della persona e si rivela dunque un «elemento intrinseco o essenziale dell'educazione». Cfr. Id., *La problematica pedagogica essenziale*, in Id., *Coscienza e libertà*, cit., p. 385 ss.

⁵ G. Catalfamo, *Pedagogia contemporanea e personalismo*, Armando, Roma 1961, p. 13.

⁶ Id., *Presupposti critici della pedagogia personalistica*, in Id., *Problemi e metodi dell'educazione contemporanea*, La Scuola, Brescia 1952, p. 9; cfr. anche Id., *Tendenze risolutive della crisi attualistica della pedagogia*, in Id., *Il valore teoretico della pedagogia*, Sessa, Messina 1950, p. 11.

⁷ Id., *Presupposti critici della pedagogia personalistica*, cit., p. 10.

⁸ *Ibi*, p. 11.

⁹ *Ibi*, p. 13.

¹⁰ *Ibi*, p. 14.

¹¹ *Ibi*, p. 15.

¹² *Ibi*, p. 17.

¹³ *Ibi*, pp. 15-16.

¹⁴ *Ibi*, p. 16.

¹⁵ *Ibi*, p. 19.

¹⁶ *Ibi*, p. 18.

¹⁷ G. Catalfamo, *Pedagogia contemporanea e personalismo*, cit., p. 13.

¹⁸ *Ibi*, p. 21.

¹⁹ G. Catalfamo, *I fondamenti del personalismo pedagogico*, Armando, Roma 1966, p. 121.

²⁰ *Ibi*, p. 126.

²¹ G. Catalfamo, *Pedagogia contemporanea e personalismo*, cit., p. 14.

²² Id., *I fondamenti del personalismo pedagogico*, cit., p. 115.

²³ *Ibidem*.

²⁴ R. Pagano, *Il personalismo in Giuseppe Catalfamo*, cit., p. 52.

²⁵ G. Catalfamo, *Il valore teoretico della pedagogia*, cit., p. 35.

²⁶ Id., *La nuova logica dell'educazione*, in Id., *Problemi e metodi dell'educazione contemporanea*, cit., p. 24.

²⁷ *Ibi*, p. 25.

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ *Ibi*, p. 26.

³⁰ *Ibi*, p. 32.

³¹ *Ibidem*.

³² *Ibi*, p. 39.

³³ *Ibi*, p. 40.

³⁴ *Ibidem*.

³⁵ G. Catalfamo, *Personalismo senza dogmi. Saggio sulla motivazione educativa*, Armando, Roma 1972, p. 10.

³⁶ *Ibidem*.

³⁷ G. Catalfamo, *Chiarimenti al personalismo senza dogmi*, in Id., *Personalismo senza dogmi*, cit., p. 101.

³⁸ Id., *Personalismo senza dogmi*, cit., p. 16.

³⁹ *Ibi*, p. 11.

⁴⁰ G. Catalfamo, *Chiarimenti al personalismo senza dogmi*, cit., p. 93.

⁴¹ *Ibi*, pp. 96-97.

⁴² *Ibi*, p. 97.

⁴³ *Ibi*, p. 101.

⁴⁴ *Ibi*, p. 102.

⁴⁵ *Ibi*, p. 101.

⁴⁶ G. Catalfamo, *Fondamenti di una pedagogia della speranza*, La Scuola, Brescia 1986, p. 8.

⁴⁷ M. Manno, *La struttura paidetica del discorso filosofico*, Fondazione nazionale Vito Fazio-Allmayer, Palermo 2002, p. 25.

⁴⁸ *Ibidem*.

⁴⁹ Cfr., solo a titolo esemplificativo, A. Appadurai, *Modernità in polvere. Dimensioni culturali della globalizzazione*, tr. it., Raffaello Cortina Editore, Milano 2012; Z. Bauman, *La solitudine del cittadino globale*, tr. it., Feltrinelli, Milano 2000; U. Beck, *La società del rischio. Verso una nuova modernità*, tr. it., Carocci, Roma 2000; P. Khanna, *Connectography. Le mappe del futuro ordine mondiale*, tr. it., Fazi, Roma 2016; J.-F. Lyotard, *La condizione postmoderna*, tr. it., Feltrinelli, Milano 1981; E. Morin, *Introduzione al pensiero complesso*, tr. it., Sperling & Kupfer, Milano 1993.

⁵⁰ Cfr. G. Acone, *Declino dell'educazione e tramonto d'epoca*, La Scuola, Brescia 1994; Id., *La paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla post-modernità*, La Scuola, Brescia 2004; M. Borrelli, *Il tramonto della paideia in Occidente*, Pellegrini Editore, Cosenza 2013; Id., *Nuovo umanesimo o nichilismo. Grandezza e miseria dell'Occidente*, Asterios, Trieste 2017; F. Cambi, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, UTET, Torino 2006; Id., *La "questione del soggetto" come problema pedagogico*, «Studi sulla formazione», 2 (2008), F. Mattei, *Sfibrata paideia. Bulimia della formazione, anoressia dell'educazione*, Anicia, Roma 2009.

⁵¹ Cfr. M. Callari Galli, F. Cambi, M. Ceruti, *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Carocci, Roma 2003.

⁵² R. Pagano, *Educazione e interpretazione. Profili e categorie di una pedagogia ermeneutica* (nuova edizione riveduta e ampliata), ELS-La Scuola, Brescia 2018, p. 37.

⁵³ Id., *Educazione e interpretazione*, cit., p. 79.

⁵⁴ G. Bertagna, *Luci e ombre sul valore formativo del lavoro. Una prospettiva pedagogica*, in G. Alessandrini (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro*, FrancoAngeli, Milano 2017, p. 72.

⁵⁵ R. Koselleck, *Futuro Passato. Per una semantica dei tempi storici*, tr. it., Clueb, Bologna 2007, p. 359; cit. in G. Bertagna, *Luci e ombre sul valore formativo del lavoro*, cit., p. 72.

⁵⁶ M. Manno, *Prefazione. Ricordando Catalfamo*, in R. Pagano, *Il personalismo in Giuseppe Catalfamo*, cit., pp. 5-13.

⁵⁷ Id., *La struttura paidetica del discorso filosofico*, cit., p. 19.