

Cqia Rivista

(Scuola Internazionale di Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro*)

L'idea di cultura nella tradizione pedagogica

Numero 1 – Novembre 2010

Università degli studi di Bergamo - Bergamo
Pubblicazione semestrale

La rivista sottopone gli articoli a double blind peer review

Direttore scientifico: Giuseppe Bertagna – Direttore Cqia (Centro di Ateneo per la Qualità dell’Insegnamento e dell’Apprendimento) e Coordinatore della Scuola Internazionale di Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro*

Comitato direttivo: Paolo Cesaretti: Facoltà di scienze umanistiche – Giunta CQIA, Enrico Ginevra: Facoltà di giurisprudenza – Giunta Cqia, Adriana Gnudi: Facoltà di economia – Giunta Cqia, Maurizio Gotti: Facoltà di lingue e letterature straniere – Giunta Cqia, Giancarlo Maccarini: Facoltà di ingegneria – Giunta Cqia, Giuliana Sandrone: Facoltà di scienze della formazione – Giunta Cqia

Redazione: Andrea Potestio, Fabio Togni (Scuola Internazionale di Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro*)

Comitato scientifico: è composto dai membri del Collegio dei Docenti della Scuola Internazionale di Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro* (Carmen Agut Garcia, Massimo Andreis, Chiara Bizzarro, Francesca Bonicalzi, Gregoria Cannarozzo, Luigi D’Alonzo, Fulvio De Giorgi, Maurizio Del Conte, Fabio Dovigo, Ruggero Ferro, Walter Fornasa, Gaetano Zilio Grandi, Marco Lazzari, Ivo Lizzola, Mario Marchi, Anna Maria Minervini, Roberto Montanari, Maria Teresa Moscato, Andrea Pin, Vincenzo Putrignano, Pierluigi Rausei, Maurizio Sala Chiri, Giuliana Sandrone, Adolfo Scotto di Luzio, Silvia Spattini, Elena Signorini, Michele Tiraboschi, Francesco Verbaro)

Comitato di referinaggio: Sergio Angori, Salvatore Agresta, Mirca Benetton, Luigino Binanti, Barbara Bruschi, Franco Cambi, Hervé Cavallera, Michele Caputo, Giorgio Chiosso, Sandra Chistolini, Michele Corsi, Vincenzo Costa, Maria Luisa De Natale, Silvano Facioni, Ferracuti Mario, Natale Filippi, Angelo Gaudio, Claudio Giardini, Enrico Gagnoli, Cosimo Laneve, Serennella Macchietti, Sante Maletta, Giuseppe Mari, Alessandro Mariani, Anna Marina Mariani, Mario Martinelli, Lorena Milani, Luigina Mortari, Paolina Mulè, Angelo Nobile, Fabrizio Palombi, Nicola Paparella, Anna Maria Passaseo, Simonetta Polenghi, Andrea Porcarelli, Agostino Portera, Rosa Romano, Caterina Sindoni, Concettina Sirna, Carlo Vinti, Giuseppe Spadafora, Giuseppe Zanniello, Carla Xodo

INDICE***Presentazione della Rivista***

Giuseppe Bertagna

p. 6

Introduzione

Andrea Potestio

p. 7

SAGGI***L'idea di cultura: una questione rilevante per la riflessione pedagogica***

Maria Giovanna Fantoli

p. 10

Cultura e interdisciplinarietà: quali legami e quali opportunità

Angelo Vescovi

p. 21

Giovanni Calò e la pedagogia della «Cultura filosofica»

Evelina Scaglia

p. 27

L'idea di cultura nell'Emilio di Rousseau

Andrea Potestio

p. 39

Alle origini di un'idea innovativa: il valore educativo del patrimonio culturale nell'educazione della persona umana

Valentina Arcomano

p. 50

RECENSIONI**Per una pedagogia a difesa dell'umano****Lettura critica di Giuseppe Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, Editrice la scuola, Brescia 2010**

p. 64

Robert Spaemann, *Rousseau cittadino senza patria. Dalla polis alla natura*, Ares edizioni, Milano 2009

Andrea Potestio

p. 87

Massimiliano Stramaglia, *I nuovi padri. Per una pedagogia della tenerezza*, Eum, Macerata 2009

Andrea Potestio

p. 91

Fabio Toscano, *La formula segreta*, Sironi editore, Milano 2009

Francesca Bonenti

p. 95

Robert Comte, *Le courage de se construire. L'identité entre don et promesse*, préface de Nicolas Capelle, Salvator, Paris 2009

Andrea Potestio

p. 97

Presentazione della rivista

Le ragioni di «Cqia rivista»

Il Centro per la Qualità dell'Insegnamento e Apprendimento (CQIA) ha attivato da alcuni un sito (http://www.unibg.it/cqia_index.asp) specificamente dedicato ai docenti, ai dirigenti e alle scuole (*Cqia-scuole*).

Con la collocazione, al suo interno, della Scuola Internazionale di Dottorato (SID) in *Formazione della persona e mercato del lavoro* dell'Università di Bergamo, la Giunta del Cqia ha deciso di attivare una rivista on line che, obbedendo alle regole internazionali sulla classificazione e sul referinaggio, possa costituire strumento per due scopi:

a) documentare il lavoro di ricerca svolto dai Dottorandi della SID dell'università di Bergamo; per questo «**Cqia rivista**» sarà curata redazionalmente proprio dai dottorandi;

b) ospitare saggi e ricerche di Dottorandi di altre Scuole di Dottorato o di singoli Dottorati italiani o stranieri, dedicati all'approfondimento degli stessi temi di ricerca caratteristici della SID bergamasca.

Ogni numero della Rivista conterrà una sezione monografica, con contributi e saggi su questioni significative afferenti ad uno dei filoni di ricerca della SID e una sezione di Recensioni.

Quest'ultima si aprirà in ogni numero con una Lettura critica di un testo recente afferente all'area di studi della SID, a cui seguiranno le classiche recensioni dei libri a volta a volta fatti pervenire alla Redazione.

L'obiettivo scientifico di «**Cqia rivista**» coincide con quello della SID: attraverso prospettive giuridiche, filosofiche, pedagogiche e scientifiche sviluppare un confronto realmente interdisciplinare che sappia mettere in gioco i paradigmi epistemici delle singole discipline su un terreno che è sia quello dello scambio comune sia quello della risoluzione di problemi pedagogici, sociali, giuridici ed economici, rilevanti sul piano della formazione delle giovani generazioni.

L'obiettivo formativo si concretizza nel dialogo tra i Dottorandi e nel confronto che essi devono intrattenere non solo con i rispettivi supervisori, ma, non di meno, con tutti gli studiosi terzi che si sono resi disponibili a fare da 'revisori' dei contributi che saranno proposti alla Redazione. Un ringraziamento particolare va, dunque, proprio a questi colleghi italiani e stranieri che, con generosità, si sono messi a disposizione della crescita scientifica e umana dei Dottorandi e della qualità della ricerca che si conduce nelle nostre università.

Bergamo, Novembre 2010

Giuseppe Bertagna

Coordinatore della SID in Formazione della persona e mercato del lavoro

Introduzione

Il primo numero monografico di «Cqia rivista» è dedicato a *L'idea di cultura nella tradizione pedagogica* e si interroga, da diverse prospettive, sul significato che la parola cultura ha assunto e assume nella tradizione occidentale. Il filo conduttore che guida i contributi è la questione educativa e le diverse accezioni che l'idea di cultura ha sviluppato nella storia del sapere pedagogico.

Il saggio di Fantoli si domanda quali significati del termine cultura possano realmente interessare la ricerca pedagogica e se esista uno specifico che qualifichi la cultura come ciò che deve essere trasmesso dalle istituzioni educative. Dopo aver analizzato, attraverso una ricostruzione storica e teoretica, alcune accezioni fondamentali che il termine cultura ha assunto nella tradizione, Fantoli propone un'idea di cultura come dispositivo del *logos* che manifesta il tratto distintivo dell'umano. Proprio a partire da questa concezione di cultura è possibile avviare una condivisione intersoggettiva che permette la costruzione di identità comunitarie e culturali. Se la cultura costituisce lo specifico della razionalità umana e la pedagogia si assume il compito, che le è proprio, di sviluppare in senso pieno le potenzialità della persona, il terreno comune sul quale si incontrano educazione e cultura è quello della razionalità pratica. L'orizzonte etico e la ricerca del Bene permettono alla cultura e alla pedagogia di identificare la realizzazione e il perfezionamento dell'umano come compiti peculiari che li accomunano.

L'identificazione di un orizzonte comune tra pedagogia e cultura costituisce lo specifico anche del lavoro di Vescovi che sottolinea l'importanza dell'interdisciplinarietà per costruire un'identità culturale che possa garantire una valorizzazione pratica delle discipline che vengono insegnate. L'autore, facendo riferimento ai testi di Evandro Agazzi, mostra come un approccio realmente interdisciplinare permetta di mettere in gioco i paradigmi epistemologici che costituiscono le singole discipline. Proprio la contaminazione tra i diversi saperi può costruire un'idea condivisa, e non puramente astratta, di cultura come l'insieme delle conoscenze e dei valori che possono essere trasmessi.

I contributi di Scaglia e Potestio propongono una riflessione più storicamente determinata del concetto di cultura attraverso l'analisi del pensiero pedagogico di Giovanni Calò e di Jean-Jacques Rousseau. Scaglia sostiene l'importanza della linea culturale proposta dalla rivista «Cultura filosofica» come risposta all'egemonia del neoidealismo di Croce e Gentile nel panorama italiano di inizio Novecento. L'autrice sostiene l'importanza del pensiero di De Sarlo e di Calò nella costruzione di una tradizione della storia della pedagogia che sappia mostrare, in modo chiaro ed esaustivo, il pensiero e la personalità dell'autore che viene studiato. Il saggio di Potestio evidenzia i diversi significati che il concetto di cultura viene ad assumere all'interno dell'*Emilio* di Rousseau e sostiene, anche alla luce delle categorie ermeneutiche derridiane, la necessità di superare il rigido dualismo che contrappone l'idea di cultura a quella di natura.

L'articolo di Arcomano rilancia il rapporto tra educazione e cultura attraverso un'articolata analisi della società moderna e contemporanea. Arcomano individua nell'educazione permanente della persona umana il nucleo

propositivo che possa garantire la costante crescita di ogni singolo essere umano all'interno delle dimensioni relazionali, sociali e culturali che lo circondano e lo strutturano. Questa prospettiva permette di pensare la persona umana come un valore universale che sia, allo stesso tempo, soggetto di educazione e fine dell'intero processo. Completano il percorso di ricerca della rivista le diverse recensioni di libri significativi nel panorama pedagogico contemporaneo. In particolare l'approfondita analisi di Puricelli a partire dal testo di Bertagna *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione* afferma l'intima connessione tra educazione, persona e identità culturale.

L'interrogazione del concetto di cultura nella tradizione pedagogica, che emerge nei saggi e nelle recensioni, rilancia il tema della necessaria contaminazione tra diversi paradigmi epistemologici. Una contaminazione che sia in grado di aprire e costruire orizzonti di indagine e ricerca, evitando che ogni singola disciplina si appropri di spazi e di modalità privati ed esclusivi di trasmissione dei propri contenuti teorici. Le diverse prospettive filosofiche, storiche e pedagogiche che in questo primo numero di «Cqia rivista» si intrecciano contribuiscono, almeno parzialmente, a cercare un orizzonte comune sul quale costruire le basi per una cultura che sappia essere realmente educativa.

Andrea Potestio

SAGGI

L'idea di cultura: una questione rilevante per la riflessione pedagogica

Maria Giovanna Fantoli

Abstract

The article, following the suggestions of an essay by T. S. Eliot entitled Notes for a definition of culture, seeks to answer two questions about the idea of culture. First of all, it's important to argue if there is, in the many meanings of this important concept, one more appropriate to the educational aim, after having examined various perspectives from Humanities and Philosophy. Secondly, it's important to realize what is the specific idea of culture from the pedagogical point of view. The reasoning is done by combining theoretical approach with historical approach and valuing how much the communis opinio can help us clarify these issues. Therefore, through a route that derives elements of reflection from ancient Greece, Christianity and Modern Age, the article proposes a meaning of culture like the manifestation, in a personal and unique lifestyle, of "who" a person is, of the overall self-conception and world-conception he or she is gradually maturing in the course of his or her existence.

Il problema intellettuale che questo studio intende affrontare e per il quale vorrebbe offrire qualche spunto di riflessione si presenta complesso e rilevante. Si potrebbe formularlo così: fra le tante accezioni del termine 'cultura' come sono, per esempio, quelle attribuite ad esso dal senso comune e dai media oppure, su un altro livello, dalla letteratura accademica nella quale confluiscono gli apporti di numerosi saperi, dalle scienze umane alle scienze dell'educazione, quale di queste accezioni risulterebbe congruente con le preoccupazioni e le finalità di tipo pedagogico? E ancora, quale è lo specifico dell'idea di cultura, formulato appunto dalla pedagogia, riconoscibile in particolare all'origine del suo stesso formarsi?

Per tentare di rispondere alle due questioni, individuando quanto meno alcuni punti fondamentali, si vorrebbe condurre un ragionamento di tipo teoretico al quale, però, si aggiungono considerazioni ricavate dalla storia dei mutamenti occorsi al concetto di cultura. In sostanza, dopo avere preliminarmente messo in evidenza quali significati si riscontrano presso la *communis opinio*, si intende procedere con un *excursus* storico che, a grandi linee, colga il momento iniziale della vicenda semantica del termine e i successivi cambiamenti verificatisi nel corso del tempo. In tal modo dovrebbero emergere gli snodi concettuali più rilevanti per trattare l'argomento in oggetto. Infine, combinando l'approccio teoretico con quello diacronico ci si aspetta di riconoscere la valenza prettamente pedagogica che definisce la prospettiva complessiva con la quale si esamina il problema.

In premessa occorre chiedersi se il termine cultura, qualunque sia l'ambito di significati che si assume di considerare, rientri *tout court* fra gli

interessi della pedagogia, della storia dell'educazione e della storia della scuola e quali nessi esistano fra cultura e educazione. Può esistere l'una senza l'altra? La tesi, subito dichiarata, che si vuole qui argomentare è che, entro un certo orizzonte filosofico rappresentato dalla antropologia personalista e teologica dell'uomo come *imago Dei*, cultura ed educazione *convertuntur*. Infatti assumendo la cultura come una dimensione fondamentale dell'esistenza e l'educazione 'come un dato di fatto' per cui «ogni uomo educa, nel senso attivo di educarsi e di dare educazione, e nel senso passivo di riceverla»¹, allora si può ragionevolmente pensare che le due realtà possano sovrapporsi. Tuttavia la loro convergenza è da intendersi nei termini di un compito e di una responsabilità sempre da rinnovare, proprio in quanto uomini. Del resto consultando anche solo velocemente l'etimo delle due parole per cui 'cultura' ha la radice dal verbo *colere* (*colo, is, colui, colere*) con il significato di 'coltivare', 'prendersi cura di', e educazione da *educare* (*educō, as avi atum, are*) con i significati di 'allevare', 'nutrire', 'far crescere', oppure anche da *educere* (*educō, is, duxi, ductum, ere*) nel senso di 'condurre', 'guidare qualcuno da..a', non risulterebbe fra di esse una certa assonanza di significati? In entrambi i casi si tratterebbe di coltivare l'umanità che è in noi affinché sempre più pienamente si sappia rendere ragione di chi siamo e della speranza che ci costituisce. Cioè si sappia dare conto della tensione a migliorare il proprio rapporto con la realtà, con se stessi e con gli altri.

Per avvicinarsi al problema in modo graduale si potrebbe considerare ciò che mediamente si ritiene essere cultura. Parrebbe, a uno sguardo molto generale, che il senso comune attribuisca valore di persona colta a colui o colei che possiede un certo numero di conoscenze, meglio se queste abbracciano vari settori del sapere, che ha un percorso scolastico di tutto rispetto, comprendente certamente la scuola secondaria di secondo grado e l'università, che è anche capace di mostrarsi brillante nella conversazione e competente nell'azione poiché quanto ha studiato e appreso, in un certo qual modo, è entrato a far parte della sua vita. Su questo punto Thomas Stearn Eliot sarebbe probabilmente d'accordo poiché anche per lui il termine può riguardare 'parecchi e distinte qualità', tuttavia, egli conclude, «la perfezione in una qualsiasi di esse, ad esclusione delle altre non può conferire cultura ad alcuno»². L'illustre poeta sottolinea cioè il valore della sintesi fra aspetti diversi che separati non avrebbero lo stesso valore.

Tornando alle espressioni comuni, generalmente il termine cultura è accompagnato da aggettivi che dovrebbero qualificarlo meglio per cui si parla di 'vasta cultura', 'cultura tecnica' (o scientifica o umanistica), 'cultura di buon livello', e altre analoghe, nello sforzo di comprendere meglio un oggetto che altrimenti risulta un po' indefinibile e difficilmente misurabile. È come se della cultura si vedessero, di fatto, solo gli effetti e le manifestazioni esteriori, mai la

¹ G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica*, La Scuola, Brescia 2000, p. 6.

² Thomas Stearn Eliot, *Appunti per una definizione della cultura* (1948), tr. it. Giorgio Manganelli, Bompiani, Milano 1952, p. 21. Il volume raccoglie un primo studio con il medesimo titolo pubblicato nei tre numeri successivi di 'The New English Weekly', poi confluiti in un unico articolo dal titolo: *Cultural Forces in 'Human Order'*. Il secondo capitolo del libro è il rifacimento di un articolo pubblicato in 'The New English Review'. In appendice è riportato il testo di tre radio-conversazioni indirizzate alla Germania e poi raccolte e pubblicate con il titolo di *Die Einheit der Europaischen Kultur*.

sostanza della cosa. C'è anche un altro elemento che, a parere di chi scrive, risulta interessante: quasi mai si attribuisce l'aggettivo 'colto' a ragazzi o giovani studenti, più spesso esso è una caratteristica dell'uomo adulto. Ciò farebbe pensare che non sia propriamente la scuola, o per lo meno non solo e non immediatamente la scuola, a fornire questo misterioso viatico per il cammino della vita. A confermare l'ipotesi appena formulata sta il fatto che si possono trovare persone colte anche senza un grado elevato di istruzione. Se mi è concesso riferirmi a un ricordo personale, posso dire che la mia nonna – nei primi anni del Novecento aveva fatto solo fino 'alla terza' – era, ai miei occhi di ragazzina, molto colta. Se si accostano all'immagine di questa bianca vecchietta i due contadini, ritratti da Jean-Francois Millet, in piedi a recitare l'Angelus, dopo avere lasciato la loro quotidiana fatica nel quadro intitolato appunto 'L'Angelus'³, si può, con una certa legittimità, affermare che anche i due umili personaggi siano colti? Il loro contegno, la densità del gesto compiuto, la concentrazione del loro essere presenti nella preghiera che stanno recitando corrispondono a una intensità di vita alla quale dare la qualificazione di cultura?

Dunque, da questa veloce ricognizione nell'ambito del senso comune risulterebbero dati abbastanza contrastanti: da un lato, emergerebbe il legame con contenuti che si fanno o si fanno fare; dall'altro la cultura apparterebbe a dimensioni profonde della persona, che, pur presenti già nella giovinezza, verrebbero però arricchite dal tempo e dall'esperienza. In sintesi si potrebbe forse dire che la cultura attiene a quell'area di significati che hanno a che fare con l'essere di ciascuno e sfiorano, per tangenza, la saggezza, *phronesis*, in cui gli antichi facevano consistere la vita buona⁴. Se così fosse sarebbe confermata la tesi già enunciata in partenza di una sostanziale coincidenza di cultura ed educazione, alla quale a buon titolo la pedagogia si interessa, qualora desideri mostrare possibili vie per la realizzazione del proprio compito di uomini.

Il riferimento all'età classica permette di spostare il discorso da un piano che, con una certa approssimazione, potremmo definire fenomenologico al piano storico-filosofico nel tentativo di ravvisare linee esplorative utili all'indagine che si sta conducendo.

Lo Jaeger rivendica per i Greci dell'età arcaica la creazione del termine e del significato di cultura che essi rendevano con *paidèia* e, talora, con il sinonimo *areté* per indicare il «consapevole ideale di umana perfezione»⁵, si

³ Il quadro realizzato da Jean-Francois Millet è stato dipinto dal 1957 al 1959 ed è attualmente conservato al Musée d'Orsay a Parigi.

⁴ Cfr. Aristotele, *Etica Nicomachea*, (a cura di Claudio Mazzarelli), Rusconi, Milano 1998. Il filosofo dimostra quanto la felicità dell'uomo sia legata a numerosi fattori: in primo luogo alla vita teoretica, ma anche ai beni esteriori che però sono sempre precari. Il problema della vita buona e della fragilità del bene è stato ripreso, negli ultimi anni, da Martha Nussbaum e Alasdair MacIntyre.

⁵ Werner Jaeger, *Paideia. La formazione dell'uomo greco* (1944), tr. it. di Luigi Emery e Alessandro Setti, Bompiani, Milano 2003, p. 29 nota 5. In tale preziosa nota lo studioso distingue il significato antropologico da quello 'umanistico', come 'ideale di cultura'; coglie il punto cruciale nella storia del pensiero in cui si passa dal significato originario a quello derivato, quando cioè il termine cultura ha assunto una valenza descrittiva, essendo stata abbandonata la valenza normativa ed educativa con cui esso era nato. Lo spostamento semantico si verifica in età alessandrina quando la cultura diviene una sorta di sommatoria delle cose dette e pensate di una determinata civiltà. 'Questa definizione tende a fare della cultura umana una

potrebbe anche dire di 'eccellenza'. Benché la tesi dello Jaeger della derivazione della cultura dalla progressiva spiritualizzazione degli ideali dell'aristocrazia di una nazione⁶ sia più o meno condivisibile, rimane il fatto che egli abbia colto la valenza educativa del concetto che apparterebbe alla sfera del dover essere dell'uomo, una meta a cui si tende nella realizzazione piena di sé. Nella sua primitiva accezione dunque la cultura riguardava l'uomo nella interezza delle sue dimensioni secondo una visione antropologica fortemente unitaria.

La stessa centratura sul soggetto è mantenuta anche nei secoli del Medioevo quando la formula della cultura secondo il Cristianesimo si identificava con la celebre esortazione di San Paolo: «esaminate ogni cosa, tenete il valore»⁷. In tal modo l'apostolo delle genti invitava il credente a un'apertura veramente 'cattolica', a non avere paura di incontrare tutto l'uomo e tutti gli uomini e a valorizzarne, in particolare, l'esigenza del vero, del buono e del bello e la ricerca del senso del vivere e del morire.

L'eccellenza, l'*areté*, dei Greci che qualificava la vera aristocrazia è divenuta nella nuova era cristiana l'eccellenza della fede che, per la grazia del Battesimo, ogni uomo può ricevere, perfezionando la natura⁸ con la soprannatura, cioè portando la natura ad essere pienamente se stessa. Anche in questo caso, pur in situazione diversa rispetto al mondo greco, l'accento è posto sulla persona. La cultura costituirebbe l'epifania, la manifestazione in parole, gesti, comportamenti, prodotti simbolici e materiali di ciò che, appunto, ogni persona è e dell'ideale a cui tende e verso il quale si sente di impegnarsi.⁹ In altri termini ancora, essa è la visione unitaria e complessiva, pur se articolata in una serie di aspetti, che si ha del mondo e della realtà: la *Welthanschung* a partire dalla quale ognuno cerca di rispondere all'esigenza di mettere in salvo la propria vita.

Probabilmente all'uomo di oggi poco abituato a pensarsi in rapporto con la trascendenza, appare strano che in tale accezione la cultura abbia a che fare con il problema del significato della vita. Per rifarci allo studio già citato che Eliot dedica proprio al concetto di cultura, compare in quel testo l'identificazione fra cultura e religione che sarebbero, per il poeta, le due facce di una stessa medaglia. Egli sostiene infatti che «non può apparire o svilupparsi alcuna cultura se non sia in rapporto con una religione», pur precisando poi che il rapporto è sbilanciato dalla parte della religione. Poco più oltre prosegue:

mentre crediamo dunque che una medesima religione possa informare differenti culture, possiamo chiederci se una cultura possa sorgere o conservarsi senza una base religiosa. Possiamo andare oltre, e chiederci se quel che noi chiamiamo cultura, e quel che chiamiamo religione di un popolo, non siano aspetti differenti di una medesima cosa; la

specie di museo cioè è 'paideia' nel senso del periodo alessandrino quando venne a designare erudizione'.

⁶ Ibidem.

⁷ S. Paolo, *Prima lettera ai Tessalonesi*, 5,21 in *La Bibbia*, testo ufficiale CEI, Piemme, Casale Monferrato 1988.

⁸ Al termine natura si attribuisce qui l'accezione aristotelica di essenza, elemento qualificante l'essere dell'uomo, già data e presente, ma ancora da perfezionare e realizzare pienamente.

⁹ Cfr. P. Ricoeur, *La persona*, tr. it. Ilario Bertoletti, Morcelliana, Brescia 2006, p. 31.

cultura essendo, nella sua essenza, l'incarnazione (per così dire) della religione di un popolo¹⁰.

Sembra di capire che per religione si intenda, nella sua accezione più vasta, il fatto di vivere, più o meno consapevolmente, per affermare qualcosa – non importa che cosa sia - che dia senso all'esistenza. Così dal principio che sta a fondamento di una cultura dipendono il grado e il valore di quella società. A questo proposito Eliot non teme di parlare di cultura superiore o inferiore, e non solo di cultura più o meno complessa, stabilendo anche un criterio per riconoscerla in una ideale scala di valore: la completezza e l'unitarietà della vita dell'uomo. Dal momento che il poeta inglese è stato più volte menzionato, occorre però precisare che il taglio delle sue considerazioni è piuttosto un altro, rispetto al ragionamento che si sta costruendo in queste pagine. Egli è preoccupato non solo della scarsa vitalità della cultura e, in particolare della cultura cristiana che è la cultura dell'Europa, ma del pericolo dell'estinzione di essa in un tempo di barbarie di cui intravedeva gli inquietanti segnali. E non si riferiva solo alla guerra. Le sue note sulla cultura erano apparse, infatti, in articoli successivi dal 1944 al 1948. Si riferiva piuttosto alla perdita di ciò che, con termini più recenti, potremmo chiamare identità della cultura europea. La sua riflessione è ricca di tante linee che si intersecano: da un lato egli dichiara di rifarsi al significato che al termine cultura danno gli 'antropologi': «un modo di vivere di un particolare popolo che vive in un certo luogo»¹¹, ma contemporaneamente chiama in causa concetti quali saggezza, educazione, miglioramento dell'uomo che parrebbero riguardare non solo il livello descrittivo e nomotetico delle scienze umane, ma quello ontologico (che cosa sia la cultura rispetto a chi sia l'uomo) e assiologico (quale valore possa assumere per una vita che sia realmente umana).

Ora da quanto si è finora detto emerge un significato di cultura ben radicato in una concezione della persona aperta al compito della realizzazione di sé, a partire da una natura data e da un fine trascendente la vita stessa. Una prospettiva di tal genere, condivisa all'interno di una società, ha permesso all'elaborazione culturale degli intellettuali di essere omogenea a quella della gente non istruita e di 'piccol affare'. Ciò spiega, ad esempio, come la grande poesia di Dante appartenesse all'orizzonte culturale, appunto, di un intero popolo. E questa stessa prospettiva è rimasta nel pensiero cristiano ben oltre la fine del Medioevo. Chi scrive ricorda di avere letto nella sua giovinezza una definizione di cultura che potrebbe sintetizzare quanto finora si è cercato di dire. La cultura è dimensione della persona e la dimensione è l'apertura alla realtà totale che un gesto umano realizza. Come a dire che in ogni semplice azione - come in quelle più alte e complesse - e nell'elaborazione simbolica che la precede, che l'accompagna e che la segue, ciò che definisce il livello di umanità è la tensione a legare il particolare al tutto, il frammento all'intero.¹² Insomma si tratta di una visione della realtà prettamente simbolica che nasce dall'unità della persona con tutti gli aspetti della sua vita.

¹⁰ T. Stearn Eliot, *Appunti per una definizione della cultura* (1948), cit., pp. 26-27.

¹¹ Ibidem.

¹² Cfr. H. U. von Balthasar, *Il tutto nel frammento* (1963), (a cura di Elio Guerriero), Jaca Book, Milano 1990.

Da un certo momento della storia del pensiero in poi, questa accezione così ampia del termine e del significato di cultura diventa minoritaria. La svolta si verifica nell'età moderna, a cominciare dall'Umanesimo che distingue, separa, ordina gerarchicamente la cultura alta da una bassa, la cultura delle élite dalla cultura del popolo, la cultura delle corti e delle accademie da quella delle piazze e delle strade, la cultura classica e liberale da quella tecnica dei manufatti e degli attrezzi da lavoro. La separazione si insinua, dunque, tanto nel soggetto quanto nei prodotti simbolici e concreti che egli realizza. Alla frammentazione segue, come si è detto, una gerarchizzazione degli oggetti, dei saperi e della cultura al suo interno. Non è forse azzardato dire che questa linea di tendenza accompagna, per esempio, la storia della scuola italiana dalla legge Casati in poi e si impone con evidenza dalla riforma Gentile tant'è che tutti i tentativi finora fatti di proporre un ideale unitario del sapere e della cultura per una persona che sia 'unita' in se stessa e nel rapporto con la realtà non hanno sortito effetti di rilievo.

Nel corso dell'Ottocento il contributo delle scienze umane e in particolare dell'antropologia ha elaborato e diffuso un preciso concetto di cultura. Si deve a E. Burnet Tylor, che l'ha formulata nel libro *Primitive Culture* del 1871, l'idea che la cultura comprenda l'insieme dei prodotti del pensiero e dell'attività umana nonché «qualunque altra capacità e abitudine acquisite dall'uomo come membro della società»¹³. In tal senso lo studioso che si occupi di cultura di un popolo, per esempio, descrive, classifica e interpreta tutta una serie di realtà che possono rientrare in alcune grandi tipologie: se si tratta di oggetti che appartengono alla sfera dell'elaborazione intellettuale quali, per esempio, credenze, valori, idee, ideologie allora gli stessi antropologi parlano di cultura antropologica ideale; allo stesso modo se si tratta di manufatti, mondo degli oggetti, trasformazione del territorio, ecc, allora si parla di cultura antropologica materiale; infine di cultura antropologica sociale quando ci si riferisce a usi, costumi, riti, ricorrenze.¹⁴ Il taglio epistemologico sotteso a tale approccio è quello di un sostanziale relativismo poiché tutti i comportamenti dell'uomo come gli oggetti da lui prodotti, agli occhi dello studioso, si equivalgono.

Ogni uomo è dunque inserito in sistemi culturali che gli forniscono le categorie interpretative del reale. La differenza fra il punto di vista antropologico e quello filosofico è data dal fatto che nell'uno la cultura definisce una serie di oggetti per così dire staccati dal soggetto che però si depositano sul soggetto stesso e ne condizionano il rapporto con il reale; nell'altra prospettiva che, per altro, ingloba la prima, la cultura attiene all'ordine dell'essere della persona e ne costituisce a un tempo, un'espressione e una direzione di marcia che liberamente e responsabilmente si assume per migliorare e compiere la propria umanità. Sempre nel primo caso, l'uomo è per così dire 'appiattito' nella cultura dalla quale non può separarsi, invece, per l'altra prospettiva, la persona svetta sui prodotti della cultura antropologica, ideale, materiale o sociale che sia, li considera come altro da sé, riflette su di essi, li valuta e sceglie ciò che ritiene il migliore. In tal modo, ciò che viene scelto si combina in una nuova superiore unità che connota l'essere della persona. È forse per questo che a Thomas

¹³ Cfr. E. Burnet Tylor, *Primitive culture* (1871), in P. Rossi, *Il concetto di cultura*, Einaudi, Torino 1983, pp. 3-29.

¹⁴ Cfr. G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica*, cit. p. 95.

Stearn Eliot, e non solo a lui, la cultura cristiana appare indispensabile e fondamentale poiché essa riguarda un modo di essere, un *habitus* complessivo nei confronti della vita. La verifica di tale ipotesi starebbe nel fatto che il Cristianesimo non ha paura di incontrare le tante culture (in senso antropologico) con cui si è imbattuto e potrebbe imbattersi dal momento che la cultura (nel senso classico e filosofico) che esso esprime ha proprio come cifra distintiva la valorizzazione delle dimensioni più profonde dell'umano. Usando le parole che Dante fa pronunciare a Brunetto Latini («Se segui tua stella, non puoi fallire a glorioso porto, se ben m'accorsi nella vita bella»¹⁵), la stella configurerebbe quell'ideale di cultura e di formazione che può condurre al 'glorioso porto' cioè alla realizzazione della propria natura umana, anche e soprattutto se si è guidati da un maestro. Quest'ultima sottolineatura permette di riportare l'attenzione al rapporto fra cultura e educazione.

Si deve a Bruner e al modo con cui egli ha curvato la psicologia verso le preoccupazioni della pedagogia se il mondo della scuola si è occupato più decisamente di questo tema. La sua opera, *La cultura dell'educazione*¹⁶ è infatti una pietra miliare in questo cammino di avvicinamento della scuola alle tematiche sopra esposte. Nel saggio iniziale egli chiarisce due ordini di questioni: la natura della mente umana e la natura della cultura, passando dall'una all'altra e viceversa¹⁷. Nell'ottica di una teoria della mente – argomento squisitamente psicologico – si può seguire la teoria che egli chiama computazionale oppure la teoria del culturalismo.

La prima teoria [...] si occupa della elaborazione delle informazioni, di come cioè delle informazioni finite, codificate e non ambigue sul mondo vengano registrate, classificate, immagazzinate, confrontate, richiamate e in genere gestite da uno strumento computazionale¹⁸.

Per la seconda teoria si parte dal fatto che «la mente non potrebbe esistere senza cultura» cioè «senza quel sistema simbolico condiviso dai membri di una comunità culturale, che al contempo organizza e pensa il proprio stile di vita tecnico e sociale nei termini di quel simbolismo»¹⁹. Qui interessa sottolineare la seconda definizione poiché essa può essere tradotta nella domanda se la cultura in cui ogni soggetto è 'immerso' favorisca o meno la realizzazione delle capacità individuali. Si tratta dunque di un problema particolarmente importante per i processi di apprendimento per i quali è necessario, secondo Bruner, portare a consapevolezza la cultura spesso implicita e sottaciuta, in cui sono cresciuti, e a cui si riferiscono, le menti degli alunni e degli insegnanti che si incontrano in un'aula scolastica. Seguendo tale proposta si rimarrebbe comunque nell'ambito della psicologia, entro una prospettiva di tipo antropologico, seppure animata dall'intenzione di suggerire possibili piste di lavoro in educazione. Quella di Bruner però non è l'unica modalità di considerare l'interazione fra cultura e scuola. Sembra assodata, per esempio, in

¹⁵ D. Alighieri, *Inferno*, canto XV, vv. 55-57.

¹⁶ Si tratta di un'opera che raccoglie i saggi scritti dal celebre studioso negli anni Novanta del secolo scorso.

¹⁷ Cfr. J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, tr. it. Lucia Cornalba, Feltrinelli, Milano 1997, p. 26.

¹⁸ Ivi, p. 15.

¹⁹ Ivi, p. 17.

molti insegnanti l'idea che la cultura, intesa come oggetti di studio, meglio se riferiti al mondo classico, sia di per sé formativa. La frequentazione e la familiarità con le grandi opere del genio umano permetterebbero all'alunno, quasi per un processo di osmosi, di derivarne caratteristiche tali da 'plasmare' l'animo. E, comunque, quand'anche questo non si verificasse, rimarrebbe il prestigio indiscusso che la cultura antica continua a esercitare sui 'moderni'. Secondo Mario Citroni

è la scuola la sede dove si esprime con la maggior forza e concretezza l'autorità del canone: quel canone di nozioni e di testi (appunto i testi 'classici', tra i quali per eccellenza quelli greci e romani, considerati per secoli fondamento essenziale della formazione scolastica superiore) cui è attribuito il compito di dare ad una comunità la consapevolezza condivisa della tradizione su cui è formata la sua identità culturale²⁰.

La veloce ricognizione che si è fin qui svolta permette di individuare tre grandi proposte circa il significato di cultura e dell'interazione di essa con i problemi dell'educazione: la proposta che potremmo definire 'classica' che risale all'origine della parola e del concetto; quella delle scienze umane e dell'antropologia in particolare che spostano il fuoco dell'indagine sugli oggetti culturali analizzati dai diversi punti di vista (psicologico, sociologico, etnografico, ecc.) e la proposta 'critica' che mette in evidenza la capacità della persona di costituire una sorta di 'punto di appoggio' grazie al quale sollevare e rendere ben visibile il mondo della cultura quale si delinea con l'apporto delle scienze umane.

A questo punto, prima di provare a rispondere alle domande con le quali si apre questo studio, è utile accennare all'ultimo aspetto che si sta imponendo come un dato di fatto non solo agli studiosi, ma anche presso i docenti nel sistema scolastico in ogni ordine e grado. Si tratta di ciò che, con espressione ormai diffusa, si può definire il passaggio dalla 'cultura' alle 'culture'²¹. Le nostre società multietniche pongono, infatti, il problema di una convivenza fra sistemi culturali diversi. Ciò che fino a qualche decennio fa gli antropologi studiavano girando il mondo e comunque oggettivando le culture in prodotti ideali, materiali o sociali, oggi lo possono fare osservando l'esperienza quotidiana di ciascuno di noi che viviamo accanto a persone dalle più diverse provenienze geografiche e mentali. Qui però osserviamo non le culture astratte, spesso a torto concepite come sistemi definiti e chiusi, ma persone che vivono e interagiscono fra di loro. E la persona viene prima di ogni considerazione sulla cultura a cui essa si riferisce e non viceversa. In questa direzione:

la revisione del concetto di cultura e la scelta di dare centralità alla persona portano a quel concetto di *intercultura* che, negli anni Settanta, sostituì il termine *acculturazione* (il più debole è assorbito dal più forte). Il prefisso *inter* definisce in modo nuovo e dinamico

²⁰ M. Citroni, *Cultura classica e coscienza moderna* in Franco Cambi (a cura di), *Archetipi del femminile nella Grecia classica. Tra epica e tragedia: aspetti formativi*, Unicopli, Milano 2008, p. 13.

²¹ Si veda per esempio l'analisi che il filosofo Alain Finkielkraut propone nel libro: *La sconfitta del pensiero*, Nuove Idee, Roma 2007, in cui segue l'evoluzione che ha portato le nostre società dalla cultura alle culture, cit. in Javier Prades, *Occidente: l'ineludibile incontro*, tr. it. Chiara Sellinger, Cantagalli, Siena 2008, p. 25.

l'incontro fra diversità e contrasta l'idea di considerare la cultura come marcatore dell'identità di un gruppo, comunità, ecc.²².

I problemi nuovi che derivano da tale nuova situazione potrebbero configurarsi come occasioni di crescita e non come ostacoli alla vita civile di una società. A parere di chi scrive, infatti, la difficoltà di integrazione quando non addirittura lo scontro fra posizioni diverse, che mal si rassegnano a stare ciascuna nei limiti fissati da uno Stato che mette a posto le differenze isolandole, si verificano se si rimane al secondo significato di cultura, cioè a quello antropologico. Non che questo non sia necessario. Lo è al pari degli altri significati, ma non può essere unico. Vi è la necessità di combinare i livelli diversi a partire da una unità di fondo che costituisce l'essere dell'uomo. Troppo spesso la storia della filosofia, e in generale della riflessione dell'uomo su stesso, ha fatto registrare dualismi, separazioni, discrasie che forse bisognerebbe superare riflettendo su quanto ciascuno può cogliere di sé in atto, vale a dire l'unità della persona che si pone e si propone al mondo. Tale discorso può avere un valore particolare proprio assumendo la prospettiva interculturale. In sostanza l'ipotesi è che nel significato di cultura, come dimensione fondamentale della persona che in tal modo si apre alla realtà totale cercandone il fondamento, e nella capacità, anche questa 'culturale', di riflettere sulla cultura, convergano le aspirazioni e i desideri più profondi di ogni uomo a qualunque cultura (in senso antropologico) appartenga. Il 'chi è' di ogni persona, cioè la concezione della realtà e del rapporto con essa, si esplicita e si dimostra come saggezza, come azione volta alla scelta migliore. Che cosa è questa movenza che investiga, cerca, opera nella realtà se non la stessa ragione dell'uomo? E la cultura, allora, potrebbe essere considerata come 'esponenza della ragione'²³ cioè come quel dispositivo del *logos* che manifesta nel mondo il tratto distintivo dell'umano. Ebbene quando tale concezione è condivisa intersoggettivamente, allora può connotare un popolo e dare origine a una civiltà.

Dopo aver tentato di chiarire, con un discorso in parte fenomenologico e in parte storico-filosofico, che cosa si potrebbe intendere con il concetto di cultura, si tratta ora di abbozzare una risposta alle domande iniziali di questo studio. Resta inteso che la riflessione su un tema di così grande rilevanza conosce innumerevoli approcci e può essere declinata in molteplici modi. Pertanto è bene ribadire ancora i limiti entro cui ci si è mossi in questo lavoro. Si sono evidenziati tre ambiti di significato della parola cultura, in parte muovendosi da accezioni comuni, in parte seguendo suggerimenti dalla filosofia e dalle scienze umane. La domanda se la pedagogia esprima una sua specificità su tale argomento risulta a questo punto retorica poiché la tesi da subito dichiarata è quella che vede una sorta di identificazione fra cultura ed educazione e poiché l'educazione è l'oggetto della pedagogia, per la proprietà transitiva lo è anche la cultura. Il ragionamento ha qualche probabilità di stare in piedi se, da un lato, si ribadisce che lo sforzo culturale dell'uomo manifesta la vivacità della sua ragione – intesa qui nel significato di principio unitario che informa l'essere dell'uomo in tutte le sue espressioni – dall'altro si definisce, se

²² G. Cannarozzo (a cura di), *Identità, cultura, intercultura*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2009, p. 69.

²³ L. Giussani, *Si può vivere così*, Rizzoli, Milano 2007, p. 27.

pur in sintesi e con approssimazione, la pedagogia come arte attraverso la quale la persona cui essa si rivolge decide liberamente e responsabilmente di muovere se stessa verso un ideale di perfezione, impegnando al meglio le energie e le capacità di cui dispone. Si diceva che l'antropologia di riferimento è quella personalista e cristiana - che è anche l'unica, a ben vedere, che dà corpo alla stessa pedagogia - poiché garantisce attraverso l'esperienza della fede che è possibile realizzare la propria umanità e raggiungere ciò per cui il cuore dell'uomo è fatto. È un'antropologia filosofica che insiste soprattutto sull'unitarietà dell'esperienza umana. Francesco Botturi, rifacendosi alla filosofia di San Tommaso, ne evidenzia due luoghi di straordinario valore che chiariscono l'ottica dalla quale si sta affrontando la questione.

Si tratta della teoria della 'cogitativa' e di quella della relazione immanente di intelletto e volontà. L'una costituisce una (senza paragoni) elaborata teoria dell'unità dell'esperienza sensibile umana, della sua funzione insieme cognitiva e pratico-affettiva e della sua connessione con il livello dell'universale intellettuale e volontario.²⁴

Per l'altra teoria, le facoltà superiori cioè l'intelletto e la volontà hanno capacità riflessiva per cui «si attivano diversamente [...] ma reciprocamente, sulla base di quella struttura riflessiva che significa reciproca immanenza e composizione unitaria dell'agire»²⁵. Viene così delineato «un intero antropologico costituito dall'intima sinergia di cognitivo e affettivo e quindi unità indivisibile di intelligenza appetitiva e di appetizione intelligente [...]; più in generale, di *pensiero affettivo* e di *affezione pensante*»²⁶. Se dunque, persino gli aspetti 'inferiori' quali sensibilità, emozioni, affezioni sono abitati dal *logos*, ne consegue che l'uomo quando agisce mette in campo tutto se stesso. Pertanto tutti quei prodotti, oggetto di studio dell'antropologo, sono alcune delle infinite espressioni di una originaria e unitaria affermazione di senso con cui ogni uomo si pone di fronte al reale. Nell'accezione considerata, la cultura è esattamente questo sguardo simbolico, che fa unità perché nasce dall'unità della persona.

Si possono così modulare tre corollari: in primo luogo che una posizione umana di tal genere si mantiene raramente, non senza sforzi e in mezzo a gravi cadute. Il Cristianesimo spiega tale debolezza esistenziale con il peccato originale, ma, parimenti indica nella Grazia la possibilità non solo della rigenerazione, ma anche del perfezionamento di quello stesso sguardo simbolico. Il libro XI delle *Confessioni* di Sant'Agostino, nella interpretazione di Paul Ricoeur, condensa in pagine straordinarie l'oscillazione fra concordanza/discordanza, dispersione/unità, spesso sbilanciata verso i termini negativi, ma mai risolta²⁷. Detto altrimenti, la dimensione della cultura come dispiegamento unitario della razionalità, richiede che si combatta la 'buona battaglia' per tutta intera la vita. Il secondo corollario vorrebbe chiarire perché il significato di cultura che è qui preso in esame sia quasi scomparso dall'orizzonte conoscitivo dell'uomo del nostro tempo. La risposta sta forse nel fatto che si è smarrita una concezione unitaria e sensata del vivere. D'altro

²⁴ F. Botturi, *Etica degli affetti?* in F. Botturi – C. Vigna (a cura di), *Affetti e Legami*, Vita e Pensiero, Milano 2004, p. 47.

²⁵ Ivi, p. 48.

²⁶ Ibidem.

²⁷ Cfr. P. Ricoeur, *Tempo e racconto*, Jaca Book, Milano 1986.

canto – ed è la terza sottolineatura – come già sosteneva Eliot, per il quale non si dà cultura senza religione, difficilmente ci può essere una visione culturale di ampia portata quando non c'è senso per la realtà e quando il soggetto pensa se stesso chiuso nella monade della sua coscienza.

Premesso, dunque, che la cultura abbia quel respiro che si è detto e la pedagogia il compito ipotizzato poco più sopra di favorire e sostenere l'incamminarsi della persona verso la realizzazione della propria umanità ne consegue che l'una e l'altra si incontrano sul terreno comune della razionalità pratica: entrambe si muovono nel dominio della vita, cioè in ciò che l'uomo decide, costruisce e opera in funzione di un significato che avverte come buono per sé e per ogni istante della sua esistenza. Se, infatti, la cultura fornisce l'orizzonte di senso entro il quale è possibile agire ed agire in modo unitario tenendo conto di tutti i fattori in gioco, in particolare dell'esigenza di un incremento del Bene e, d'altro canto, la pedagogia orienta l'educazione verso quella meta sinteticamente indicata nella Divina Commedia allorché Virgilio lascia Dante sulla sommità del Purgatorio («Non aspettar mio dir più né mio cenno;/libero, dritto e sano è tuo arbitrio,/ e fallo fora non fare a suo senno:/ per ch'io te sovra te corono e mitrio»)²⁸, ebbene ambedue afferiscono al compito di essere e diventare uomini.

A questa pedagogia dovrebbe stare a cuore il fatto di suscitare, assecondare e portare a compimento – per quanto il rischio della libertà possa sempre far tornare indietro, ma anche d'un balzo recuperare sbandamenti ed errori – la domanda di Bene che ogni uomo avverte per sé, per coloro che ama, per gli altri uomini e per ogni essere del Creato. In che modo può avvenire questo? La risposta non può che essere dello stesso ordine della domanda e derivare dalle premesse che si sono fin qui poste. Possono, forse, un discorso, un'argomentazione, un'esortazione convincere persone in formazione – come siamo tutti – a considerare il lavoro culturale come importante per la propria vita? Oppure lo può fare la vita stessa attraverso la testimonianza di chi sperimenta l'unità di sé e, di conseguenza, uno sguardo unitario e riflessivo sulla realtà e così sperimenta in atto la dimensione della cultura?

Si può, a questo punto, riproporre la domanda dell'inizio. Qual è lo specifico dell'idea di cultura per la pedagogia? È qualcosa di molto vicino a ciò che la Bibbia chiama sapienza e gli antichi Greci definivano come saggezza: un modo di essere, di comportarsi e di agire che unisce esterno e interno, accidente e sostanza. Pertanto, è poco rilevante se può sembrare che in fondo, nella prospettiva di un'antropologia personalista, si dicano le stesse cose sia che si parli di cultura, ragione, educazione, competenza. In effetti è proprio così. Si arriva sempre a un centro attorno al quale, come in un assedio, si armano tutte le energie dell'intelletto e della libertà per interrogare quell'unico nome nel quale convergono tutti i nomi: il Mistero da cui, istante dopo istante, il cuore dell'uomo è fatto.

Maria Giovanna Fantoli

²⁸ D. Alighieri, *Purgatorio*, XXVII, vv. 139 – 142.

Cultura e interdisciplinarietà: quali legami e quali opportunità

Angelo Vescovi

Abstract

The contribution is intended to highlight the link between culture and interdisciplinarity, especially in view of overcoming the fragmentation of knowledge, although necessary. This recovery of unit does not pass through a objective reformulation, but relies on a subjective need for training, to help us to overcome the crisis of identity and to face to achieve a synthesis of meaning for the development of the human person, especially in a formal context. The concept of interdisciplinarity is analyzed according to: an epistemological approach, demonstrating the underlying principles; an etymological approach, which clearly describes the terminology; a pedagogical approach, highlighting the strong educational value, especially if it is referred to the school context.

Il presente scritto è un tentativo di riflessione attorno ai legami tra cultura e interdisciplinarietà che, non volendo essere in alcun modo esaustivo ma semmai introduttivo, possa indicare alcuni percorsi di riflessività che si spera possano essere fecondi. E che richiederanno ulteriori approfondimenti, soprattutto se l'accento di tali considerazioni dovesse essere posto sul contesto scolastico.

Tra cultura e interdisciplinarietà vi è una stretta connessione che può essere analizzata sotto molteplici aspetti. Etimologicamente cultura deriva dal latino *colere* con il significato di coltivare. Usando un'immagine efficace, come il contadino coltiva, si prende cura di ciò che ha seminato, cosicché il coltivare non è altro che l'azione che illustra una relazione vitale tra il contadino e il suo campo, così la cultura è un processo dinamico che mette in mostra le relazioni della persona con ciò che di vitale, socialmente e culturalmente costruito, trova attorno a sé e che a sua volta dovrà coltivare.

Disciplina deriva dal latino *discere* con il significato di imparare. Anche in questo caso sta ad indicare una relazione, una negoziazione tra chi impara e l'esperienza che lo circonda, gli altri. Il costruire cultura e l'imparare hanno a che fare con le relazioni, fundamentalmente esistenziali, attraverso le quali ciascuno si appropria delle conoscenze e delle abilità che il contesto ritiene importanti da acquisire e da tramandare.

Il prefisso *inter* non fa che rafforzare il significato di uno stretto legame di collegamento (ad es. intercontinentale, internazionale) o addirittura di scambio e di reciprocità (ad es. interdipendenza, interculturale, ed appunto interdisciplinarietà). A livello epistemologico la cultura viene analizzata stabilendo i fondamenti e i criteri generali che rendono plausibile una teoria della conoscenza. E seguendo questo schema non andremo lontano anche per il termine disciplina o interdisciplinarietà se non vedendola delimitata ad un settore, un ambito all'interno di una teoria generale della conoscenza.

Non sembra erroneo, a questo punto, anche se appare forse semplicistico, tratteggiare la nascita delle discipline come risultato della formalizzazione delle risposte che l'uomo si è dato trovandosi ad affrontare 'problemi'. Richiedendo soluzioni sempre più compiute, il processo ne ha determinato la parcellizzazione per riflettere e operare più profondamente sulle singole parti rilevabili in un problema, per giungere ad una sistematizzazione delle risoluzioni raggiunte²⁹. Ricordando Devoto, Antiseri afferma che «non esistono discipline ma problemi»³⁰, ma se è vero che esistono problemi è pur vero che esistono le discipline. Anzi, per la cultura umana, non esistono problemi al di fuori delle discipline. E i problemi, per Antiseri, sono sempre aspettative deluse. Non ci aspettavamo un certo accadimento, le nostre teorie entrano in collisione con la realtà proprio perché ogni teoria rappresenta sempre un aspetto selettivo sulla realtà e in quanto tale non può contenere tutta quanta la realtà. Le scienze non sono altro che punti di vista parziali sulla realtà. Ogni scienza ha il proprio 'oggetto' che non può essere la realtà nella sua totalità, che in questo caso è formata da 'innumerevoli oggetti' tanti quante sono le scienze che la studiano. La ricerca scientifica stessa nasce dalla problematicità dell'esperienza. Gli oggetti separati delle scienze sono preceduti da situazioni globali d'esperienza che mostrano tensioni³¹. A fronte di tali tensioni problematiche si moltiplicano i tentativi di risposta che si traducono in ipotesi le quali, se resistono all'atto della prova, divengono teorie scientifiche.³² Dal punto di vista epistemologico il cammino della scienza non ha limiti.

Il pellegrinaggio dello scienziato verso il santuario della realtà parte da diversi punti [...] ma non può aver mai fine. Lo scienziato è un pellegrino che sa di sicuro [...] di stare sulla via del santuario, ma che al contempo sa anche che tale santuario è irraggiungibile³³.

La verità, in questo senso, non è un possesso ma un ideale regolativo, invita a, sprona a, impone una ricerca costante. Con la specializzazione le discipline nascono e vivono di vita propria, rischiando di perdere di vista la comprensione globale della realtà a cui si rivolgono, addirittura arrivando al paradosso del progresso dell'ignoranza descritto da E. Agazzi:

se lo specialista è colui che sa sempre di più a proposito di sempre meno (ossia di un settore sempre più ristretto di competenza), spingendo al limite tale situazione giungeremmo a riconoscere che il perfetto specialista è colui 'che sa tutto su niente'.³⁴

Come recuperare l'unità smarrita in questa frammentazione? Recupero di unità non solo in ordine a esigenze culturali in senso lato, ma come risposta ad esigenze di carattere formativo rinvenibili nella ricerca di armonia tra contingenza e valori trascendenti manifestata da una umanità individuale e

²⁹ T. Russo Agresti, *Interdisciplinarietà e scuola*, Le Monnier, Firenze 1976, pp. 13-15.

³⁰ D. Antiseri, *I fondamenti epistemologici del lavoro interdisciplinare*, Armando Editore, Roma 1972, p. 17.

³¹ M. Laeng, *La ricerca interdisciplinare*, in F. Ravaglioli (a cura di), *Interdisciplinarietà*, Armando Editore, Roma 1974, p. 274.

³² D. Antiseri, *I fondamenti epistemologici del lavoro interdisciplinare*, cit., p. 23.

³³ Ivi, p. 31.

³⁴ E. Agazzi, *Cultura scientifica e interdisciplinarietà*, Editrice La Scuola, Brescia 1994, p. 103.

sociale nella costruzione di una cornice di senso.³⁵ Un possibile tracciato per ricostruire l'unità è quello di un'indagine che tenga conto delle differenze e scopra la ragione e il senso del loro stare insieme, indagine che può, efficacemente, fare perno sull'interdisciplinarietà. Il riconoscere l'esigenza di unità, in un contesto di frammentazione del sapere da un lato e di presenze multiculturali dall'altro, non può ridursi ad una riformulazione 'oggettiva' di esigenze conoscitive, ma deve far leva su una valenza formativa 'soggettiva' che permetta la metabolizzazione delle crisi d'identità per la riscoperta e lo sviluppo in quanto persona umana, in una sintesi di senso.

Occorre che questa unità si ricostituisca nel soggetto, ossia che questo riesca a rifare la sintesi di quanto è riuscito a guadagnare mediante l'analisi specializzata.³⁶

È su tale affermazione che può innestarsi l'impresa interdisciplinare. Scurati, infatti, sottolinea come il problema dell'interdisciplinarietà vada a toccare il tema della profonda e costituiva unitarietà della coscienza del soggetto e «della sua esigenza di raggiungere, nel processo di apprendimento e nell'analisi della realtà, un 'senso' complessivo unitario dell'oggetto, dell'argomento e, più in generale ancora, dell'essere e dell'esperienza tutta»³⁷. In questo senso si profila con chiarezza il valore formativo della trasmissione culturale e si indica in un insegnamento interdisciplinare lo strumento più adeguato alla struttura intima della persona come coscienza unitariamente in grado di dare significati alla proposta culturale.³⁸ Proprio l'interdisciplinarietà «può ridestare quella curiosità e quell'audacia intellettuale, quello spirito di apertura e quella disponibilità al confronto, quella consapevolezza della complessità dei problemi e della poliedricità del reale e delle dimensioni dell'umano, che sono la base stessa della cultura personale, intesa come ricchezza di prospettive e di criteri di giudizio.»³⁹ Cultura generale e interdisciplinarietà non possono non richiamarsi vicendevolmente in causa, la seconda quale forma didattica che può dar luogo all'instaurazione della prima ben oltre un ideale enciclopedico, ma in una prospettiva dinamica e integrata. È ancora E. Agazzi che sottolinea la necessità di far rientrare fra i problemi che meritano uno studio interdisciplinare non soltanto quelli che suscitano curiosità intellettuale, ma anche quelli che hanno una rilevanza esistenziale⁴⁰.

Ovviamente l'interdisciplinarietà andrà declinata, nelle sue varie sfaccettature, con chiarezza per bandire qualsiasi forma di dilettantismo e pressappochismo⁴¹ di cui si possono macchiare approcci troppo semplicistici e poco aderenti alla complessità dei contesti, soprattutto formativi, pur riconoscendo, d'altra parte, che non esiste una definizione aprioristicamente valida dell'idea di interdisciplinarietà.⁴²

³⁵ G. Penati, *Interdisciplinarietà*, Editrice La Scuola, Brescia 1976, p. 18.

³⁶ E. Agazzi, *Cultura scientifica e interdisciplinarietà*, cit., pp. 112-113.

³⁷ C. Scurati, E. Damiano, *Interdisciplinarietà e didattica*, Editrice La Scuola, Brescia 1974, p. 16.

³⁸ Ibidem.

³⁹ E. Agazzi, *Cultura scientifica e interdisciplinarietà*, cit., p. 126.

⁴⁰ Ivi, p. 130.

⁴¹ D. Antiseri, *I fondamenti epistemologici del lavoro interdisciplinare*, cit., p. 45.

⁴² C. Scurati, E. Damiano, *Interdisciplinarietà e didattica*, cit., p. 33.

Naturalmente differenti possono essere gli approcci al tema dell'interdisciplinarietà.

Un primo approccio, di natura epistemologica, individua alcuni principi di fondo che rendono ragione del discorso interdisciplinare. In primo luogo l'interdisciplinarietà presuppone le discipline, non le bandisce, anzi richiede che siano chiaramente costruite nei loro assiomi, nei loro procedimenti, nelle loro tecniche e nei loro strumenti. Non intende eliminarle ma, anzi, ne ha bisogno. In secondo luogo l'interdisciplinarietà non è una materia d'insegnamento, un'ulteriore specializzazione che faccia nascere 'esperti di interdisciplinarietà'. In terzo luogo, come già ricordato, l'interdisciplinarietà è la messa al bando del dilettantismo e del pressappochismo. Quarto principio: l'indagine interdisciplinare richiede che l'atteggiamento di ciascun esperto non sia chiuso e non consideri come valido unicamente il suo punto di vista.⁴³ Questa puntuale individuazione di principi, necessario passo per delineare le caratteristiche dell'interdisciplinarietà, rimanda, come vedremo in seguito, a specifiche riflessioni soprattutto in ordine alle condizioni di realizzazione del lavoro interdisciplinare.

Un secondo approccio cerca di chiarire terminologicamente l'interdisciplinarietà soprattutto in relazione ad altre forme di contatto e di collegamento tra le discipline. Abbiamo in questo caso una declinazione quadripartita così rappresentata:

- multidisciplinarietà intesa quale giustapposizione di discipline diverse senza alcun rapporto apparente tra loro;
- pluridisciplinarietà anch'essa intesa come giustapposizione di discipline più o meno vicine all'interno di uno specifico settore;
- interdisciplinarietà come interazione tra due o più discipline, «tale interazione può andare dalla semplice comunicazione di idee fino all'integrazione reciproca dei concetti direttivi, della teoria della conoscenza, della metodologia, delle procedure»⁴⁴.
- transdisciplinarietà quale superamento dei reciproci confini per un'unificazione di discipline diverse, anche in vista della nascita di nuove discipline.

Attorno a questi termini troviamo approfondimenti che vanno al di là di una mera considerazione terminologica, ma cercano di mettere a fuoco la matrice di un lavoro multi-pluri-inter-trans disciplinare alla luce del concetto di 'problema' che richiama il superamento della parzialità dell'ottica della singola disciplina in vista di una unitarietà da costruire. In questo caso la multidisciplinarietà e la pluridisciplinarietà possono risultare momenti, passaggi, componenti del lavoro interdisciplinare, che ha inizio quando «all'interno di ciascuna disciplina, si sveglia una coscienza riflessa, sostanzialmente di tipo filosofico, attraverso la quale essa giunge a concepirsi non più come una realtà isolata, ma come una 'voce' specifica rientrante in un più vasto 'concerto'»⁴⁵. Così come pregnante è la metafora del concerto, offerta da E. Agazzi, in cui gli strumenti non suonano all'unisono ma ognuno possiede il proprio timbro e l'esecuzione appare musicalmente tanto più bella quanto le voci sono, allo stesso tempo, ben individuate e ben fuse. Altrettanto interessante è la suggestione di Antiseri nel riconoscere all'interdisciplinarietà la capacità di

⁴³ D. Antiseri, *I fondamenti epistemologici del lavoro interdisciplinare*, cit., pp. 44-45.

⁴⁴ C. Scurati, E. Damiano, *Interdisciplinarietà e didattica*, cit., p. 24.

⁴⁵ E. Agazzi, *Cultura scientifica e interdisciplinarietà*, cit., p. 120.

stroncare la competizione, che fa intravedere l'altro come potenziale nemico, per spingere a cogliere l'altro come collaboratore, «un compagno di viaggio che insieme ripara la stessa barca o insieme ne progetta una migliore»⁴⁶.

Un ulteriore livello di riflessione si sostanzia attorno al tema dell'apprendimento che negli anni Settanta sosteneva l'unidirezionalità del rapporto teoria-pratica, per cui, soprattutto nel caso dell'interdisciplinarietà nell'insegnamento scolastico, era necessario prima elaborare in sede scientifica i fondamenti epistemologici del lavoro interdisciplinare dai quali desumere, in un secondo tempo, comandi operativi per l'attuazione effettiva. Questo paradigma 'applicazionista'⁴⁷, proprio di una concezione lineare del processo di apprendimento, pare oggi inadeguato a vantaggio di un 'continuum pedagogico' rappresentabile più con la figura del cerchio, in cui l'apprendimento si genera per approfondimenti continui e ricorsivi che per semplice accumulazione⁴⁸.

Diverse sono, inoltre, le valenze che può avere il termine interdisciplinarietà. Riassumendo l'interdisciplinarietà può essere intesa: come 'mentalità' interdisciplinare quale esigenza di sviluppare la capacità di affrontare la problematicità del reale da punti di vista complessivi, alla luce della coscienza dei limiti insiti nei punti di vista particolari; come 'prospettiva culturale' indicante l'aspirazione ad una cultura aperta, creativa e plurale; come 'processo' che realizza il lavoro interdisciplinare dove creatività e libertà intellettuale si combinano con specificità di competenze, esigenze di ordine e capacità metodiche⁴⁹.

Da questo è possibile riconoscere il valore culturale e formativo dell'interdisciplinarietà. Un primo aspetto, ricordato da E. Agazzi, è la rottura dei 'comodi' isolazionismi disciplinari. Utilizzare metodologie collaudate, lavorare in un settore riconosciuto e rispettato, poter dare per scontati una notevole quantità di presupposti teorici offrono notevoli vantaggi all'interno della ricerca disciplinare, ma possono tradursi in inerzia e miopia intellettuale⁵⁰. Il lavoro interdisciplinare, come già ricordato, può ridestare curiosità intellettuale che si manifesta in atteggiamenti di confronto e di dialogo mai conclusi, perché vi è sempre la consapevolezza che altri aspetti, altri punti di vista, possono apportare ulteriori elementi e far approdare a risultati più attendibili e soddisfacenti. In tal caso si configura come un'esperienza intellettuale che risponde più all'ideale della 'saggezza' che a quello del 'sapere'⁵¹. L'interdisciplinarietà è anche un atteggiamento che cerca di stabilire il ponte tra il conoscere e l'agire e in questo senso sa dare risposte alla condizione generale dell'uomo, il quale si trova immerso in un contesto di situazioni problematiche nelle quali deve decidere della propria condotta⁵². Questo può riconoscere una valenza morale alla prospettiva interdisciplinare quando si lamenta lo

⁴⁶ D. Antiseri, *I fondamenti epistemologici del lavoro interdisciplinare*, cit. p. 72.

⁴⁷ P. Todeschini, *L'interdisciplinarietà 'in pratica'*, in «Orientamenti Pedagogici», vol. 56, n. 4, luglio-agosto 2009, p. 689.

⁴⁸ G. Sandrone, *Promossi o bocciati? Da un'indagine sugli apprendimenti di religione cattolica nella diocesi di Bergamo a una proposta di lavoro nazionale*, Rubbettino Editore, Soveria Mannelli 2009, p. 47.

⁴⁹ Giunti Alfredo, *Ricerca e lavoro interdisciplinare*, Editrice La Scuola, Brescia, 1978, pp. 73-74.

⁵⁰ E. Agazzi, *Cultura scientifica e interdisciplinarietà*, cit., p. 125.

⁵¹ Ivi, p. 127.

⁵² Ivi, p. 128.

sradicamento della scienza e della tecnologia rispetto alla saggezza, «sradicamento che ha condotto a una disumanizzazione della cultura, ma per porvi riparo non c'è altra via che riconoscere che esiste una responsabilità nella costruzione del sapere»⁵³, responsabilità nel proporre un'immagine dell'uomo e del mondo, in una prospettiva interdisciplinare che, però, sa di non poter esaurire il suo oggetto, che possenga un senso e possa orientare l'agire dell'uomo.

Un'ultima riflessione riguarda le condizioni in cui si realizza o si può realizzare una collaborazione interdisciplinare, soprattutto in un contesto scolastico. Viene richiamato qui quanto già accennato in riferimento alla linearità del rapporto teoria-pratica, proprio degli anni Settanta, e il conseguente paradigma 'applicazionista' riferito al lavoro interdisciplinare non più congruente alla realtà d'oggi. Ma non solo. Per smuovere la staticità di un insegnamento frammentario e povero di senso, per dare avvio al cambiamento di una scuola con le sue discipline, «una accanto all'altra, una dopo l'altra, una senza l'altra»⁵⁴, è necessario che si creino condizioni di esercizio dove praticare una qualche forma di interdisciplinarietà. È vero che non è possibile chiamare interdisciplinare ogni pratica di collaborazione, ma «crediamo sia meglio, per le finalità formative della scuola, che gli insegnanti pratichino qualche forma di collaborazione e la chiamino anche impropriamente interdisciplinarietà, piuttosto che non pratichino alcuna collaborazione [...] in nome dell'impossibilità di 'applicare' l'interdisciplinarietà nella sua distillata purissima concezione»⁵⁵. Non appaia questa una resa o uno scadimento dell'impianto epistemologico, ma al contrario una valorizzazione della comprensione pratica degli insegnanti stessi, superando l'impostazione per cui i teorici sono sempre tentati di dire ai pratici 'cosa devono fare', senza mai porsi all'ascolto delle ragioni che hanno i pratici per fare quello che fanno. È necessario, quindi, sviluppare una riflessività circolare tra teoria e pratica per incrementare cambiamenti effettivi nelle pratiche di progettazione, conduzione e valutazione di un insegnamento unitario⁵⁶. Non è da dimenticare che un lavoro interdisciplinare inteso come processo, sia per il contesto scolastico sia per altri contesti, si dipana in momenti pluridisciplinari e multidisciplinari indispensabili ma non per questo slegati o separati dal procedere del lavoro interdisciplinare di cui sono parte integrante.

Angelo Vescovi

⁵³ Ivi, p. 130.

⁵⁴ D. Antiseri, *I fondamenti epistemologici del lavoro interdisciplinare*, cit., 10.

⁵⁵ P. Todeschini, *L'interdisciplinarietà 'in pratica'*, cit., p. 701.

⁵⁶ Ibidem.

Giovanni Calò e la pedagogia della «Cultura filosofica»

Evelina Scaglia

Abstract

At the beginning of XX century, Italian culture is characterized by the decline of Positivism and the rise of Neo-Idealism. Francesco De Sarlo and his young scholars publish a new review, «La Cultura Filosofica», to spread an original cultural perspective, alternative to that of Benedetto Croce and his review «La Critica». In this context, Giovanni Calò writes his first essays on pedagogical themes, characterized by a new interpretation of Herbart's theory in the light of «realistic spiritualism» developed by De Sarlo. The main purposes of Calò are to outline the pedagogical perspective suggested by «La Cultura Filosofica» and to overcome Gentile's concept of Pedagogy like Philosophy of Spirit.

Una breve premessa: l'Italia di inizio Novecento 'non fu solo idealismo'

La premessa di fondo, da cui prende avvio questo contributo, si basa sulla constatazione che il panorama culturale italiano di inizio '900 non è riducibile solamente all'ascesa del neoidealismo di Croce e Gentile. Come ha dichiarato Massimo Ferrari:

parlare di 'non solo idealismo' significa evidentemente assumere un impegno interpretativo preciso: significa sostenere, in sostanza, che l'idealismo non ha rappresentato l'unico aspetto filosoficamente rilevante e nemmeno l'unico momento 'europeo' della cultura filosofica italiana a cavallo tra la fine dell'Ottocento e i primi due decenni del Novecento⁵⁷.

In questo modo, dovrebbe essere possibile rilevare se e come la «Cultura filosofica» si inserì nella battaglia culturale fra il neoidealismo e il positivismo in crisi e quale ruolo svolse, con speciale riguardo ai temi di carattere pedagogico.

Del resto, occorre anche precisare che parlare di non solo idealismo conduce a riprendere quanto espresso da Giorgio Chiosso a proposito dell'esistenza di una «terza via»⁵⁸ (neokantiana), non riconducibile né alla revisione del positivismo pedagogico (Tarozzi, Marchesini), né alla progressiva egemonia attualista (Gentile e i gentiliani). Essa comprende:

[...] studiosi più o meno originali, più o meno rigorosi, di origine culturale diversa (neokantiani più o meno puri, spiritualisti, socialisti, tardo-positivisti, ecc.), ma consapevoli

⁵⁷ M. Ferrari, *Non solo idealismo. Filosofi e filosofie in Italia tra Ottocento e Novecento*, Le Lettere, Firenze 2006, p. 8.

⁵⁸ Cfr. G. Chiosso, *La questione educativa nel neokantismo italiano*, in «Idee», vol. 7/8, a. III, 1988, pp. 41-54. Si veda anche F. Cambi, *L'educazione fra ragione e ideologia*, Mursia, Milano 1989.

di sostenere una posizione teorica in pedagogia che non risulta assolutamente riconducibile né allo scientismo tipico del positivismo né alla metafisica trascendentalistica dell'idealismo⁵⁹.

Per verificare a quali posizioni si ispirò la «Cultura filosofica» all'interno del più ampio dibattito filosofico e pedagogico dell'Italia di inizio '900, verrà adottata una prospettiva di analisi e di ricerca, che si richiama alla cosiddetta "storia culturale dell'educazione". Essa si pone come fine quello di:

[...] contestualizzare storicamente la funzione educativa nei più ampi ambiti storico-sociali della cultura, con i relativi problemi, invece di estrapolare le vicende dell'educazione o assumerle comunque secondo una continuità che assegna al fatto educativo sempre la stessa importanza e centralità, quanto meno come il 'punto di vista' della storia che si studia⁶⁰.

Il contesto socio-culturale di origine: Firenze di inizio '900

L'inizio del XX secolo fu caratterizzato in Italia, così come in altri paesi europei, dallo sviluppo di una molteplicità di movimenti e correnti culturali, in reazione alla *krisis* del positivismo e alla 'bancarotta della scienza'. Per cogliere appieno il ruolo che queste nuove istanze svolsero nel processo di rinnovamento culturale in Italia, occorre ricordare che:

la lotta contro il positivismo non è un semplice confronto di metodi e di scuole, ma costituisce il tentativo, spesso consapevole, di preservare quel primato dell'ideale che, per la borghesia umanistica italiana, rappresentava il significato più autentico del Risorgimento, da ogni contaminazione con le necessità contingenti del potere⁶¹.

Nella 'geografia culturale' italiana dell'età giolittiana, Firenze si presentava come una città caratterizzata dalla presenza di una pluralità di universi culturali. Tra i principali, si ricordano il Regio Istituto di Studi Superiori Pratici e di Perfezionamento, i circoli culturali che si riunivano presso i caffè, le riviste letterarie, la Biblioteca filosofica, la dimora di Franz Brentano sulla collina di Bellosguardo. Per comprendere quali furono le ragioni dell'esistenza di realtà così diversificate, occorre tener conto del fatto che proprio nella città toscana:

[...] per il carattere avanzato che vi aveva assunto la cultura positivista, si era determinato un vivo ed attivo centro culturale – forse il più attivo, con quello napoletano – sollecitando il dibattito e la polemica intorno ai fondamenti reali della cultura positivista⁶².

Essa divenne luogo di incontro/scontro culturale «[...] per la convergenza di una dimensione vitale e attiva della cultura positivista e di una diversa e

⁵⁹ F. Cambi, *L'educazione tra ragione e ideologia*, cit., p. 7.

⁶⁰ F. De Giorgi (Ed.), *La storia dell'educazione come storia culturale*, in «Contemporanea», n. 2, a. VII, aprile 2004, p. 263.

⁶¹ D. Cofrancesco, *La filosofia politica nelle riviste di cultura nei primi venticinque anni del secolo*, in A. Verri (Ed.), *La filosofia italiana attraverso le riviste, 1900-1925*, Milella, Lecce 1983, p. 96.

⁶² G. Luti, *Le riviste e i movimenti letterari*, in Id., *Introduzione alla letteratura italiana del Novecento*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1985, p. 114. Per ulteriori approfondimenti, cfr. E. Garin, *La cultura italiana tra '800 e '900*, Laterza, Bari 1976, p. 81 ss.

antiaccademica concezione dell'arte e della letteratura [...]»⁶³. Sebbene il 'mondo accademico' fosse rappresentato da esponenti del positivismo e dello spiritualismo italiano, in contrapposizione con altri poli accademici idealisti, come Pisa, Napoli e Palermo, non bisogna però credere che la cultura fiorentina non avesse nessun contatto con l'idealismo. A tal proposito, Eugenio Garin porta come esempio la Biblioteca filosofica⁶⁴, che, istituita come ente morale dal 1908, rappresentò un luogo extra-accademico di discussione culturale, con la partecipazione di diverse istanze. Infatti, nelle diverse iniziative promosse dalla Biblioteca, vennero coinvolti esponenti del pragmatismo e delle avanguardie fiorentine (Papini, Prezzolini), Brentano e la sua 'psicologia con l'anima', studiosi di teosofia, docenti dell'ateneo fiorentino (come De Sarlo e Calò) e anche idealisti (si pensi allo stesso Gentile)⁶⁵.

In questo senso, risulta chiara la necessità di evitare di rileggere la battaglia culturale di inizio '900 secondo uno schema di contrapposizione fra positivismo e neoidealismo e, nello specifico di Firenze, fra cultura accademica e cultura anti-accademica. Il rischio sarebbe, infatti, quello di non tener conto delle molteplici istanze in gioco, che in alcune occasioni o in alcune persone vennero anche ad intrecciarsi. Un recente studio di Fulvio De Giorgi, ha messo l'accento sul «[...] continuo 'gioco' di spinte e contropunte culturali, di sponde e di rimandi» che interessò Firenze ad inizio secolo, in cui è possibile identificare una sorta di convergenza fra due coppie di attori culturali. Da un lato, «[...] il neoidealismo di «La Critica» e l'idealismo 'magico' di Prezzolini e di Papini [...]», dall'altro «il gruppo della «Cultura filosofica» e il «movimento dei giovani cattolici» [...]»⁶⁶. Si tratta di un'analisi già elaborata da Papini nel 1907, a cui è necessario aggiungere la constatazione che:

la reazione non letteraria, ma strettamente *filosofica*, al positivismo e all'emergente idealismo, da parte degli intellettuali fiorentini del tempo si deve sostanzialmente a due gruppi: al pragmatismo 'logico' di Vailati e Calderoni, e alla psicologia descrittiva di De Sarlo e dei desarliani. Ambedue i movimenti sono strettamente legati alla presenza di Brentano in Italia⁶⁷.

Un altro elemento critico da sottolineare riguarda il fatto che all'opera di rinnovamento culturale nella Firenze di inizio '900, contribuì lo sviluppo delle riviste animate dalle cosiddette 'avanguardie': esse divennero il principale

⁶³ Ibidem.

⁶⁴ «Anche a Firenze il riferimento filosofico di Brentano sarà la Biblioteca filosofica. Costituita come ente morale nel 1908, all'inizio come *Biblioteca circolante*, *Scienze*, *Filosofia*, *Religioni*, questa istituzione è il cenacolo dei migliori intellettuali del periodo, e fra i suoi direttori annovera Giovanni Amendola, uno dei moralisti de *La Voce*. Nella Biblioteca filosofica di Firenze si incontrano tutti, gli esponenti del *Florentine Pragmatist Club*, gli idealisti, i neokantiani, gli psicologi descrittivi, gli spiritualisti» (cfr. L. Albertazzi, *Scienza e avanguardia nella Firenze del primo Novecento*, in «Axiomathes», n. 2-3, settembre-dicembre 1994, p. 246). Per ulteriori approfondimenti, si veda E. Garin, *La Biblioteca Filosofica di Firenze*, in AA.VV., *Le biblioteche filosofiche italiane: Firenze, Palermo, Torino*, Edizioni di Filosofia, Torino 1962, pp. 1-11; S. Rogari, *La Biblioteca filosofica di Firenze nell'età giolittiana*, in *Cultura e istruzione superiore a Firenze. Dall'Unità alla grande guerra*, CET, Firenze 1991, pp. 221-252.

⁶⁵ Cfr. L. Albertazzi, *Scienza e avanguardia nella Firenze del primo Novecento*, cit., p. 247.

⁶⁶ Cfr. G. Papini, *Franche spiegazioni (A proposito di rinascenza spirituale e di occultismo)*, in «Leonardo», aprile-giugno 1907, pp. 132-133.

⁶⁷ L. Albertazzi, *Scienza e avanguardia nella Firenze del primo Novecento*, cit., p. 255.

strumento di organizzazione culturale e di comunicazione⁶⁸, grazie al quale portare avanti discorsi culturali differenti da quelli ufficiali (o accademici).

La «Cultura filosofica» di Francesco De Sarlo

Il 15 gennaio 1907 uscì il primo numero della rivista «Cultura filosofica», animata dal gruppo di ricerca⁶⁹ guidato da Francesco De Sarlo, docente ordinario di filosofia teoretica e direttore del Gabinetto di psicologia, istituito nel 1903 presso il Regio Istituto di Studi Superiori di Firenze. Lo scopo principale della nuova testata, di stampo accademico, era quello di raggiungere, fin da subito, una posizione autonoma nel panorama culturale italiano, promuovendo una filosofia radicata nei 'dati dell'esperienza'. Per De Sarlo e i suoi collaboratori, infatti, era «[...] ferma opinione che la filosofia non può oggi costruirsi sul vuoto, ma ha bisogno d'un substrato e d'un contenuto concreto»⁷⁰. Per questo motivo, tale filosofia doveva essere anche in grado di chiarire i rapporti che la legano alle altre scienze, al fine di:

mostrare quanto ciascuna di queste contiene di filosofico, quanto e come, insomma, ciascun ordine di conoscenze scientifiche, nessuno escluso- né quello delle scienze naturali né quello delle scienze spirituali- dalle matematiche alla biologia, alla psicologia, al diritto ecc., contribuisca e possa contribuire a una conoscenza sistematica del mondo e ad una concezione filosofica di tutta la realtà⁷¹.

Alcune linee guida del programma della rivista vennero pubblicate in una nota redazionale del dicembre 1907, con le seguenti sottolineature:

[...] non vogliamo che la nostra Rivista perda del tutto quel carattere informativo, che crediamo utilissimo alla diffusione della cultura filosofica. E però ogni numero conterrà: 1° uno o più articoli originali dedicati all'analisi di qualcuno dei concetti fondamentali delle singole scienze o degli elementi essenziali d'ogni elaborazione filosofica; 2° l'esposizione critica del pensiero di qualcuno dei filosofi più rappresentativi delle varie tendenze speculative odierne; 3° recensioni delle opere che man mano vedranno la luce⁷².

In queste dichiarazioni d'intenti, è possibile rilevare, secondo Massimo Ferrari⁷³, il legame fra la strutturazione della «Cultura filosofica» e gli elementi chiave della ricerca di Francesco De Sarlo, considerato un 'eclettico' per formazione (si

⁶⁸ Cfr. L. Mangoni, *Le riviste del Novecento*, in «Letteratura italiana», vol. I: *Letteratura e istituzioni culturali*, Einaudi, Torino 1982-1986, pp. 947-948.

⁶⁹ Si trattava del gruppo di giovani allievi e studiosi che ruotava attorno alla sua cattedra di filosofia teoretica e al laboratorio di psicologia, presso il Regio Istituto di Studi Superiori di Firenze. Tra i più assidui collaboratori, vanno annoverati Antonio Aliotta, Giuseppe Fanciulli, Giovanni Calò ed Enzo Bonaventura. Il laboratorio di psicologia venne aperto da De Sarlo nel 1903, sotto gli auspici di Pasquale Villari e di Felice Tocco.

⁷⁰ La Redazione, *Nota di apertura*, in «Cultura filosofica», 1, 1907, p. 1.

⁷¹ Ibidem.

⁷² La Redazione, *Dopo un anno di vita*, in «Cultura filosofica», n. 12, a. I, 1907, p. 319.

⁷³ M. Ferrari, *Non solo idealismo. Filosofi e filosofie in Italia tra Ottocento e Novecento*, cit., p. 284.

era laureato in medicina, per poi specializzarsi in psichiatria e da questa passare alla filosofia) e per interessi di studio (che andavano dalla filosofia tedesca di stampo kantiano ed herbartiano, alla psicologia sperimentale di Meinong e alla 'psicologia con anima' di Brentano). In questo tipo di connessione risiederebbe, perciò, la giustificazione del rapporto di rispecchiamento reciproco fra l'andamento stesso della rivista e le vicende teoretiche del suo direttore, nella lotta al positivismo e al neoidealismo⁷⁴. Alcune indicazioni a sostegno di questa tesi sono presenti nella nota Dopo un anno di vita⁷⁵, dove la redazione dichiarava che il «punto di vista» della rivista era rinvenibile nella volontà di combattere, da un lato, il «dilettantismo positivistico», e dall'altro, il «dilettantismo idealistico»⁷⁶. In particolare, riguardo a quest'ultimo, vennero espresse le seguenti considerazioni:

[...] noi abbiamo la coscienza chiara e sicura ch'esso, mentre non è se non la manipolazione arbitraria, vacua e inorganica della logica, è poi assolutamente contrario allo sviluppo scientifico della filosofia per lo sdegno con cui esso si disinteressa dei risultati delle diverse scienze, che pure hanno per oggetto di rendere pensabile la realtà, per quanto il grado di pensabilità da esse raggiunto sia sempre il punto di partenza a un'elaborazione ulteriore, che è compito della filosofia, ma che non può essere compiuta né prescindendo dai fatti né prescindendo da quella prima forma d'intelligibilità ch'essi ricevono dalle singole scienze⁷⁷.

Ne consegue che la filosofia era un'elaborazione che nasceva «[...] dal seno stesso del sapere scientifico [...] per intrinseca necessità»⁷⁸, e che si presentava come sintesi di tutte le scienze, «fatta al lume della logica e della gnoseologia»⁷⁹ e volta a favorire la risoluzione della 'bancarotta della scienza' denunciata da Brunetière⁸⁰ nel 1895. A tale orientamento filosofico, ricordava Giovanni Calò, si era giunti:

[...] rinverdendo la gloriosa tradizione italiana dello spiritualismo, che in tempi non lontani giungeva da Rosmini a Bonatelli, ma su basi in parte nuove, cioè dando alla psicologia – più propriamente quella che De Sarlo distingueva come psicologia delle funzioni [...] una funzione fondamentale per costruire ogni dottrina etica, gnoseologica, estetica, quindi, da ultimo, metafisica: e dall'altra parte, cercando sempre di tenere aperti i rapporti tra la filosofia e la scienza, considerando i risultati e le conquiste e gli orizzonti di quest'ultima

⁷⁴ Ibidem.

⁷⁵ Cfr. La Redazione, *Dopo un anno di vita*, cit., pp. 317-319.

⁷⁶ «Si è potuto sostenere con qualche ragione che De Sarlo si fece difensore di motivi spiritualistici e teistici quando il positivismo sembrava minacciare l'autonomia della filosofia e i valori etico-religiosi, e tenace assertore del fecondo rapporto tra filosofia e scienza quando il neoidealismo negava la rilevanza teoretica di quel rapporto, con il conseguente distacco dal mondo dell'esperienza» (cfr. M. F. Sciacca, *Il secolo XX*, vol. I, Bocca, Milano 1947, pp. 60-61). Si veda anche M. Ferrari, *Non solo idealismo. Filosofi e filosofie in Italia tra Ottocento e Novecento*, cit., p. 284.

⁷⁷ La Redazione, *Dopo un anno di vita*, cit., p. 318.

⁷⁸ Ibidem.

⁷⁹ La Redazione, *Che cosa facciamo e che cosa vogliamo*, in «Cultura filosofica», n. 12, a. II, 1908, p. 526

⁸⁰ Cfr. F. Brunetière, *Après une visite au Vatican*, in «Revue des Deux Mondes», 1° gennaio 1895.

[...] significativi e illuminanti per una soluzione totale e armonica dei più alti problemi della speculazione filosofica⁸¹.

Ne risultò una sorta di connubio fra filosofia spiritualista e psicologia filosofica, definito da alcuni con l'espressione 'spiritualismo realistico', che non fu riconosciuto, almeno dai contemporanei, come una posizione 'originale' ed 'alternativa' nella battaglia culturale di inizio secolo. Giovanni Papini⁸² ricordava che «la Cultura filosofica (1907) cerca a tentoni una sua strada, combattendo a destra gli hegeliani e a sinistra i positivisti». Nel 1924, Santino Caramella⁸³ mise in luce l'eclettismo e le malfondate pretese di scientificità della rivista. Eugenio Garin, ex allievo di De Sarlo, ha affermato che:

'La Cultura filosofica' [...] rimase per lo più un episodio accademico, [...] rispettabile ma di scarsa risonanza e di effetto limitato. Allorché si spense nel '17 aveva al suo attivo alcune discussioni sociologiche e religiose, ed una seria informazione di opere e di pensatori stranieri, a loro volta, tuttavia, destinati ben di rado a scavare profondo⁸⁴.

Il duplice bersaglio che De Sarlo si proponeva di colpire e il carattere accademico della sua iniziativa vennero considerati, da Benedetto Croce, come 'capi di imputazione' da addurre a quella «[...] rivistuola di recensioni, col titolo improprio di Cultura filosofica e con una simbolica copertina in carta da maccheroni»⁸⁵. In tempi più recenti, autori come Enzo Giammancheri⁸⁶, Massimo Ferrari⁸⁷, Pietro Piovani⁸⁸, Liliana Albertazzi⁸⁹, Caterina Genna⁹⁰ e Fulvio De Giorgi⁹¹ hanno fatto rilevare, in diverso modo, la necessità di rileggere l'esperienza intellettuale di De Sarlo e il suo impegno nell'ambito della «Cultura filosofica», andando oltre le considerazioni espresse a suo tempo. In particolare, negli ultimi anni è emersa la tendenza a mettere in luce due

⁸¹ G. Calò, *L'ultimo discorso a Matera*, in «Il Centro», fasc. doppio, a. XIX, dicembre 1970, p. 26.

⁸² G. Papini, *Franchi spiegazioni*, in «Leonardo», aprile-giugno 1907, p. 132.

⁸³ Cfr. S. Caramella, *Le riviste filosofiche italiane nell'ultimo quarto di secolo*, in «La Cultura», vol. III, 1924, pp. 513-515.

⁸⁴ E. Garin, *Cronache di filosofia italiana 1900/1943*, cit., vol. II, p. 354.

⁸⁵ B. Croce, *Una polemica aspra*, cit., pp. 192-193. A proposito della descrizione della «Cultura filosofica» fatta da Croce, Giovanni Calò precisò, alcuni decenni dopo, che «una volta Benedetto Croce ebbe a dire parole di poco buon gusto su quella rivista, prendendo lo spunto anche dalla sua veste tipografica. La quale, è vero, era modestissima e incomparabile con quella della *Critica*. Ma chi sosteneva le spese, con grande sacrificio, era il De Sarlo, le cui risorse finanziarie erano enormemente più scarse di quelle di Benedetto Croce» (cfr. G. Calò, *L'ultimo discorso a Matera*, cit., p. 26).

⁸⁶ Cfr. E. Giammancheri, *I primi critici di Gentile*, in «Pedagogia e vita», n. 5, serie 36, giugno-luglio 1975, pp. 485-510.

⁸⁷ Cfr. M. Ferrari, *Varisco, De Sarlo e la «Cultura filosofica»*, in Id., *Non solo idealismo. Filosofi e filosofie in Italia tra Ottocento e Novecento*, cit., pp. 283-310.

⁸⁸ Cfr. P. Piovani, *Indagini di storia della filosofia: incontri e confronti*, Liguori, Napoli 2006, p. 7 e p. 253..

⁸⁹ Cfr. L. Albertazzi, *Scienza e avanguardia nella Firenze del primo Novecento*, in «Axiomathes», nn. 2-3, settembre-dicembre 1994, pp. 243-278.

⁹⁰ Cfr. C. Genna, *Francesco De Sarlo e «La Cultura Filosofica»*, in P. Di Giovanni (Ed.), *Idealismo e anti-idealismo nella filosofia italiana del Novecento*, FrancoAngeli, Milano 2005, pp. 407-421.

⁹¹ Cfr. F. De Giorgi, *Il Medioevo dei modernisti*, La Scuola, Brescia 2009, pp. 9-21 e pp. 265-286.

caratteri⁹² della rivista desarlina: in primo luogo, il contributo dato alla diffusione, in Italia, di autori stranieri appartenenti ad indirizzi filosofici differenti da quelli propugnati dalla «Critica». In secondo luogo, l'impegno «[...] in un serio, anche se insufficiente, tentativo di approfondire il rapporto tra la filosofia e la scienza, che nella rivista crociana mancava del tutto»⁹³. A quest'ultimo rilievo, si associa quello elaborato da Anna Maria Ardinghi Custo, a proposito della proposta di interpretare la «Cultura filosofica» come rivista di filosofia della scienza. Partendo dalla concezione desarlina di psicologia come braccio empirico della filosofia, Ardinghi Custo ritiene che l'orientamento dato alla rivista, con la presenza di recensioni di opere di autori stranieri (tedeschi, francesi e, in minor numero, inglesi)⁹⁴, doveva favorire la risoluzione di alcuni 'nodi scottanti' della psicologia italiana dell'epoca⁹⁵. Nello specifico, viene citata la questione del «ritardo dell'Italia rispetto ad altri paesi nel riconoscimento della psicologia come scienza autonoma»⁹⁶, cui De Sarlo cercò di porre rimedio con la «Cultura filosofica».

Giovanni Calò e la linea pedagogica della «Cultura filosofica»

A partire da una semplice operazione di spoglio delle annate della «Cultura filosofica», è possibile rilevare che la maggior parte dei contributi (articoli o recensioni) di carattere pedagogico sono a firma di Giovanni Calò. Allievo di Francesco De Sarlo, con cui si era laureato in filosofia nel 1904, iniziò ad insegnare Pedagogia come libero docente al Regio Istituto di Studi Superiori di Firenze⁹⁷ nel 1907 e mantenne questa cattedra fino al 1952.

Gli interventi⁹⁸ di Calò sulla «Cultura filosofica» riguardarono diverse tematiche: la discussione dei fondamenti scientifici della pedagogia, alcuni

⁹² Caratteri sintetizzati nel saggio di E. Giammancheri, *I primi critici di Gentile*, cit., pp. 485-510.

⁹³ Cfr. E. Giammancheri, *I primi critici di Gentile*, cit., p. 495.

⁹⁴ Tra gli altri, vanno citati Alexius von Meinong, Stephan Witasek e gli studiosi della scuola di Graz, Alfred Binet e Hermann Ebbinghaus.

⁹⁵ A dimostrazione di ciò, vi è la constatazione che nella «Cultura filosofica» venne trattata una varietà di argomenti tale, per cui «[...] gli scritti definiti di confine con la filosofia rappresentano il 47,01% del totale, mentre i settori della psicologia sperimentale riguardano per lo più gli argomenti privilegiati dai filosofi, 'il tempo' e 'il ragionamento', e appare, infine, irrilevante l'incidenza della psicologia clinica e della psicologia sociale». (cfr. A. M. Ardinghi Custo, *Una ricerca fra quantità e qualità in riviste della prima psicologia italiana*, in L. Albertazzi, G. Cimino e S. Gori- Savellini (Ed.), *Francesco De Sarlo e il laboratorio fiorentino di psicologia*, Laterza, Bari 1999, p. 433 e segg.).

⁹⁶ Ibidem.

⁹⁷ Occorre ricordare che l'insegnamento della Pedagogia presso il Regio Istituto di Studi Superiori Pratici e di Perfezionamento di Firenze venne introdotto, per la prima volta, alla fine degli anni '60 del secolo XIX con Raffaello Lambruschini. La medesima disciplina ricomparve, poi, nel 1906, come incarico affidato a Felice Tocco e dal 1908 a Giovanni Calò. Quest'ultimo, divenuto libero docente nel 1907 e professore straordinario nel 1911, mantenne la cattedra di Pedagogia fino al collocamento a riposo (1952). Non lasciò allievi che continuarono la sua opera.

⁹⁸ Diverse furono le recensioni di Calò a testi di autori italiani o stranieri: tra gli altri, vanno ricordati De Dominicis, Marchesini, Tarozzi, Colozza, Gentile, Harasim. Fra gli stranieri, vennero recensite soprattutto opere di pedagogia sperimentale e di psicologia pedagogica, come quelle di Meumann, Jahn, Gillet e Le Bon.

problemi di psicologia pedagogica, la storia della pedagogia e la riforma della scuola media. Essi furono affrontati sempre con scopi di approfondimento accademico, senza assumere toni da rivista militante, come i «Nuovi Doveri» di Giuseppe Lombardo Radice.

Nell'organizzazione generale della «Cultura filosofica», i non numerosi studi pedagogici furono una presenza costante dal 1907 al 1914⁹⁹, anno dell'ultima collaborazione di Giovanni Calò. Essi rispecchiarono l'evoluzione dei suoi interessi teoretici, tanto da poter sostenere che fu Calò a segnare la 'linea pedagogica' della rivista, improntandola ad una concezione di pedagogia come scienza dell'educazione.

Un'esemplificazione di tale istanza è rinvenibile nel primo contributo di Calò, dal titolo emblematico *Per una scienza dell'educazione*, inizialmente concepito come una recensione al volume di Paul Barth¹⁰⁰ *Die Elemente der Erziehung- und Unterrichteslehre. Auf Grund der Psychologie der Gefenwart*. Esso rappresentò l'occasione per discutere i fondamenti e le condizioni di possibilità della pedagogia come scienza pratica e quindi scienza autonoma, secondo l'accezione herbartiana. L'intenzione di inserire questo scritto nel primo numero della pubblicazione fiorentina poteva essere indice del tipo di operazione culturale intrapresa da De Sarlo e dal suo gruppo, nel più ampio dibattito filosofico e pedagogico dell'epoca. Non va dimenticato, infatti, che proprio nella recensione a Barth, Calò criticò la concezione pedagogica presentata da Gentile nel saggio *Del concetto scientifico di pedagogia* (1900). Egli la definiva un'«opinione ardita ed estrema, per quanto non priva d'un'apparenza di verità [...]»¹⁰¹, e cercò di metterla in discussione nei suoi due aspetti fondanti: il concetto di educazione come autoeducazione e il superamento del dualismo educatore-educando¹⁰². Per Calò, «il processo educativo presuppone necessariamente l'esistenza di due persone, di due spiriti, di cui l'uno agisce sull'altro e lo forma o almeno lo aiuta nel processo formativo»¹⁰³. Tale dualismo si manifesta, innanzitutto, come diversità nel grado di sviluppo dell'educatore e dell'educando, per cui è il primo a guidare il

⁹⁹ Eccone una breve rassegna: G. Calò, *Per una scienza dell'educazione*, in «Cultura filosofica», n. 1, a. I, 1907; G. Gentile e G. Calò, *Il concetto dell'educazione e la possibilità d'una distinzione tra Pedagogia e Filosofia dello spirito*, in «Cultura filosofica», n. 3, a. I, 1907; G. Calò, *La pedagogia sociale*, in «Cultura filosofica», n. 10, a. I, 1907; Id., *Un critico onesto: Giovanni Gentile*, in «Cultura filosofica», n. 10, a. I, 1907; Id., *I modi e i limiti dell'azione educativa sullo sviluppo psichico*, in «Cultura filosofica», n. 11, a. I, 1907; *Riforme teoriche e riforme pratiche nel campo della pedagogia*, in «Cultura filosofica», n. 11, a. II, 1908; *Profili pedagogici (Vittorino da Feltre, Rabelais, Montaigne, Comenio, Locke, Rousseau, Talleyrand, Pestalozzi e Herbart)*, in «Cultura filosofica», n. 1, a. III, 1909; nn. 1-2, a. IV, 1910; n. 3, a. V, 1911; *Il pensiero filosofico-pedagogico di Giuseppe Allievo*, in «Cultura filosofica», n. 5, a. IV, 1910; *Il liceo moderno, l'insegnamento classico e la filosofia*, in «Cultura filosofica», n. 1, a. VIII, 1914.

¹⁰⁰ P. Barth, *Die Elemente der Erziehung- und Unterrichteslehre. Auf Grund der Psychologie der Gefenwart*, Leipzig 1906, poi tradotto ed adattato ad uso degli studiosi italiani da F. Orestano con il titolo *Principi di pedagogia e didattica fondati sulla moderna psicologia e filosofia*, II ediz., Bocca, Milano Torino Roma 1917. Per ulteriori approfondimenti, si veda *Barth Paul*, in M. Laeng (Ed.), *Enciclopedia pedagogica*, vol. I, La Scuola, Brescia 1992, pp. 1498-1500.

¹⁰¹ Cfr. G. Gentile, *Del concetto scientifico della pedagogia*, in H. A. Cavallera (Ed.), *Educazione e scuola laica*, cit., 14

¹⁰² Ivi, pp. 27-36.

¹⁰³ Ibidem.

secondo nel processo di conquista della verità e di realizzazione della propria essenza spirituale.

Occorre ricordare che questo tipo di riflessioni, che prendevano le mosse dalla constatazione dell'autonomia di sviluppo e di azione dell'io, trovavano riscontro in altri studi di Calò, come il saggio *La psicologia dell'attenzione in rapporto alla scienza educativa*¹⁰⁴, con cui nel 1907 aveva ottenuto la libera docenza in Pedagogia a Firenze. Il filone della psicologia pedagogica era uno dei suoi campi di interesse, come dimostrato dagli scritti apparsi nella «Cultura filosofica» e in altre pubblicazioni¹⁰⁵, e dalla sua collaborazione con De Sarlo, direttore del Laboratorio di psicologia presso il Regio Istituto di Studi Superiori di Firenze.

La riproposizione della dottrina herbartiana nei primi articoli pedagogici di Calò poteva essere motivata, da un lato, dalla volontà di 'propiziarsi' il parere favorevole di alcuni 'cardinali elettori', tra cui spiccava il nome di Luigi Credaro¹⁰⁶. Dall'altro lato, rappresentò un'alternativa (o 'terza via') da contrapporre alla pedagogia gentiliana e alla pedagogia scientifica di matrice positivista. Le ragioni addotte da Calò a difesa della sua tesi non contribuirono, però, a chiarire i fondamenti della scientificità e dell'autonomia della pedagogia. Infatti, non andarono oltre i limiti della pedagogia herbartiana già evidenziati da Gentile nel 1900, riassumibili nel dualismo e negli eccessi di empirismo. In questo senso, Calò non offrì, almeno nel frangente temporale in questione, una proposta pedagogica originale, che riuscisse a reggere il confronto con il neoidealismo. Il 'botta-e-risposta'¹⁰⁷ instauratosi fra Calò e

¹⁰⁴ Per ulteriori approfondimenti, si veda: G. Calò, *La psicologia dell'attenzione in rapporto alla scienza educativa. Saggio*, Firenze, Tip. Cooperativa, 1907.

¹⁰⁵ Oltre ai già ricordati articoli e recensioni della «Cultura filosofica», si veda anche il saggio *Psicologia pedagogica e pedagogia psicologica*, in «Psiche», n. 2, a. III, 1914.

¹⁰⁶ Luigi Credaro aveva favorito la rinascita dell'herbartismo in Italia con la pubblicazione della monografia *La pedagogia di G. F. Herbart* (1900); fece parte della commissione per la nomina di Calò a libero docente. Per approfondimenti, si rimanda a: De Sarlo a Credaro, lettera del 19 ottobre 1907, in A. Barausse, *La scuola pedagogica di Roma*, Perugia, Morlacchi, 2004, p. 335.

¹⁰⁷ Ecco alcuni riferimenti bibliografici per ricostruire la polemica Calò-Gentile:

G. Calò, *Per una scienza dell'educazione*, in «Cultura filosofica», n. 1, a. I, 1907, pp. 13-18. Poi ripubblicato nella raccolta: Id., *Fatti e problemi del mondo educativo-saggi*, Mattei Speroni e C. editori, Pavia 1911, pp. 1-15.

G. Gentile e G. Calò, *Il concetto dell'educazione e la possibilità d'una distinzione tra Pedagogia e Filosofia dello spirito*, in «Cultura filosofica», n. 3, a. I, 1907, pp. 74-77. La parte di articolo contenente la nota di Calò è stata ripubblicata con il titolo *Della possibilità d'una distinzione tra filosofia dello spirito e pedagogia*, nella raccolta: Id., *Fatti e problemi del mondo educativo-saggi*, cit., pp. 19-23.

G. Lombardo-Radice, *recensione a Giovanni Calò- Il problema della libertà nel pensiero contemporaneo- Sandron, Palermo 1906*, in «Critica», n. 2, a. V, 1907, pp. 151-155.

G. Calò, *Poche parole al Prof. Lombardo-Radice*, in «Cultura filosofica», n. 4, a. I, 1907, pp. 113-115.

G. Gentile, *recensione a Giovanni Calò- L'individualismo etico nel secolo XIX. Opera premiata dalla R. Acc. di sc. mor. e pol. di Napoli- Napoli, Tessitori, 1906*, in «Critica», n. 4, a. V, 1907, pp. 384-391.

G. Gentile, *Un critico onesto: Giovanni Gentile*, in «Cultura filosofica», n. 10, a. I, 1907, pp. 280-284.

G. Gentile, *Ancora del prof. De Sarlo e della sua scuola*, in «Critica», n. 6, a. V, 1907, pp. 498-501.

G. Gentile, *Per finirla con il critico onesto*, in «Cultura filosofica», n. 12, a. I, 1907, p. 344.

Gentile nel corso del 1907 può essere, però, riletto nei termini di un episodio emblematico per le vicende culturali e filosofiche dell'Italia giolittiana. Infatti, esso rivela la duplice natura della battaglia – culturale ed accademica - che vide contrapporsi, da un lato, Calò e Gentile, e, dall'altro, De Sarlo e Croce. Si trattava, in sostanza, di una lotta fra due orientamenti teoretici differenti, in corsa per il 'papato filosofico italiano'. Del resto, occorre ricordare che Croce vedeva in De Sarlo un avversario (seppur 'rachitico') nel panorama italiano, perché la sua «Cultura filosofica» rappresentava il tentativo, da parte della filosofia accademica, di intraprendere un'operazione culturale che ricalcasse quella della «Critica».

Un'esemplificazione di questo genere di operazione è rinvenibile negli studi di storia dell'educazione, intitolati 'Profili pedagogici', pubblicati sulla «Cultura filosofica» tra il 1909 e il 1911. Il loro scopo principale consisteva nel sottoporre ad un esame critico: «scritti che si propongono di diffondere la cultura pedagogica e che viceversa minacciano di guastare quella poca che c'è, diffondendo errori e metodi di studio che offendono la scienza e fanno danno alla scuola»¹⁰⁸. Essi presero spunto dalla collana bimestrale 'I grandi educatori'¹⁰⁹, diretta da Aurelio Stoppoloni per le edizioni dei «Diritti della Scuola», che comprendeva alcuni volumetti monografici curati da Paolo Vecchia (Vittorino da Feltre), Aurelio Stoppoloni (Rabelais, Rousseau, Talleyrand e Spencer), Luigi Ambrosi (Montaigne), Francesco Orestano (Comenio), Giuseppe Michele Ferrari (Locke), Paolo Orano (Herbart) e Giacomo Tauro (Pestalozzi).

La discussione critica di questi lavori rappresentò per Calò la prima occasione per cimentarsi nel campo degli studi storico-pedagogici, con l'adozione di un metodo specifico e di fonti interpretative di prima mano. Ad ogni monografia, Calò dedicò poche pagine, in cui fornì ai lettori un quadro generale dell'opera, presentando l'organizzazione del volume, gli elementi cardine sui cui si fondava la ricostruzione storica, la bibliografia di riferimento e i principali problemi pedagogici emergenti. Le riflessioni di carattere descrittivo si intrecciavano con disquisizioni sul merito del lavoro svolto, che andavano a chiarire come si sarebbe potuto o dovuto fare per presentare al meglio il profilo pedagogico dell'autore in questione.

Per la qualità dei contributi, Calò ricevette una menzione in occasione della sua partecipazione al concorso per la Cattedra di Pedagogia presso la Regia Università di Catania, nel 1911. «Tutta la Commissione si accorda nel segnalare i brevi scritti di storia della pedagogia, intitolati 'Profili pedagogici', per completezza d'informazione e buon metodo critico»¹¹⁰.

¹⁰⁸ Cfr. G. Calò, *Profili pedagogici* (continuazione v. n. del gennaio-febbraio 1910), in «Cultura filosofica», n. 2, a. IV, 1910, p. 211 nota n. 1.

¹⁰⁹ Il primo volume della collana, dedicato a Vittorino da Feltre, venne pubblicato nel 1905, mentre gli altri titoli uscirono tra il 1906 e il 1907.

¹¹⁰ Cfr. *Relazione della commissione giudicatrice del concorso alla cattedra di Pedagogia nella Regia Università di Catania*, in «Bollettino Ufficiale del Ministero dell'Istruzione Pubblica», n. 10, a. XXXIX, 29 febbraio 1912, p. 888. La Commissione era costituita da: Fornelli (presidente), Tarantino, Benzoni, Varisco e Gentile (relatore). La terna dei vincitori fu in ordine di merito: 1° Giuseppe Lombardo Radice, 2° Giovanni Calò, 3° Guido Della Valle.

Un esempio di tale modalità di lavoro è rinvenibile nell'analisi del profilo di John Locke, redatto da Giuseppe Michele Ferrari, docente di Pedagogia presso l'Università di Bologna.

Il primo difetto – chiamiamolo così – di questo volume [...] è la mancanza assoluta di qualsiasi organismo e proporzione fra le parti, la farraginosa confusione di fatti, di nomi, di date, di idee, sì che spesso, le note, per lo più inutili, affogano il testo, e i particolari più insignificanti e i riferimenti più inopportuni e le citazioni più estranee fanno una ridda entro la quale si sperde, vagolante come ombra, la figura del Locke. Il Ferrari ha voluto fare un libro di erudizione: ma questa è la pessima specie dell'erudizione¹¹¹.

Calò metteva in luce il fatto che scrivere di storia della pedagogia non equivaleva a fare erudizione, così come non equivaleva a ricostruire la cronaca delle principali vicende di un autore. Si legge, infatti, in un altro stralcio:

le lungaggini, che nel libro del Ferrari derivano da un'erudizione inopportuna e imparaticcia, nel Rousseau dello Stoppoloni hanno altra origine: l'amore dell'aneddoto, del fatterello, la ricerca del colorito psicologico e un certo errore di prospettiva per cui l'A. crede di far conoscere lo scrittore studiato meglio colla descrizione delle vicende e degl'incidenti della sua vita che non coll'esame del suo pensiero¹¹².

Nello Stoppoloni, l'eccesso di analisi aveva fatto venir meno la prospettiva storica e culturale di fondo, tanto da condurlo, per esempio, a omettere il legame profondo fra l'autore dell'*Emilio* e il mondo culturale, religioso e sociale di Ginevra.¹¹³

Secondo Calò, fare storia della pedagogia non significava costruire 'medaglioni-ritratto' con funzioni esemplaristico-illustrative¹¹⁴. Si veda, a tal proposito, quanto commentato riguardo all'Herbart di Paolo Orano:

starei per dire che questi non sono soltanto difetti formali, ma errori di metodo storico, poichè la forma con cui una personalità storica ci è presentata è parte della ricostruzione che lo studioso ne fa e contribuisce alla maggiore o minor fedeltà di questa. L'Orano, del resto, ha ugualmente trascurato – o vi ha accennato solo qua e là in parte e molto vagamente – tutto il movimento pedagogico a cui si collega e in mezzo a cui sorge la pedagogia dell'Herbart. [...] Tale deficienza, a ogni modo grave, si spiega in parte coll'intento che l'Orano si è evidentemente proposto: quello di collegare il pensiero

¹¹¹ Cfr. G. Calò, *Profili pedagogici* (continuazione v. n. del gennaio-febbraio 1910), cit., p. 210. Qualche passo più avanti, Calò dichiarò che il libro in questione non era il prodotto di un pensiero originale, ma era stato imbastito copiando parti o pensieri di testi altrui: «Il Ferrari ha copiato da ogni parte. E non si tratta – si noti bene – d'avere largamente approfittato dei pensieri e delle ricerche altrui; si tratta di copie letterali di passi e di pagine intere da autori che il Ferrari non cita o cita in fondo, nella bibliografia, confusi fra tutti gli altri» (Cfr. Id., *Profili pedagogici*, cit., p. 211). Per approfondimenti sull'accusa di plagio formulata da Giacomo Tauro, si veda: *Ricordi e Battaglie* a proposito della cattedra di Pedagogia nella R. Università di Bologna, Roma, 1908, p. 39 e ss.

¹¹² G. Calò, *Profili pedagogici*, cit., pp. 223-224.

¹¹³ «Lo Stoppoloni non s'è accorto che non si capisce Gian Giacomo senza capire Ginevra, che ha una sua psicologia interessantissima» (cfr. Id., *Profili pedagogici*, cit., p. 225). Per avallare questa sua tesi, Calò fece ricorso a testi contemporanei, come quelli di Nourrisson, Steckeisen-Moultou, Levallois, Rod, Vuy, ecc.

¹¹⁴ Per ulteriori approfondimenti sul tema, si veda: H. A. Cavallera, *La storia della pedagogia in Italia*, in Id., *Introduzione alla storia della pedagogia*, La Scuola, Brescia 1999, pp. 60-94.

dell'Herbart più al presente che al passato, di mostrare la modernità, l'utilità e la fecondità ch'esso ha ancora, e soprattutto, per noi¹¹⁵.

Dalle riflessioni elaborate da Calò, si evince che la storia della pedagogia doveva configurarsi come una «storia della personalità e del pensiero di un autore», da rileggersi nel più ampio contesto culturale e sociale di origine. Un esempio di questo tipo di lavoro è rinvenibile nel *Comenio* di Francesco Orestano:

della personalità e del pensiero pedagogico di Comenio ci ha dato un'esposizione l'Orestano in un volumetto che è certo fra i migliori dell'intera collezione. In Italia non s'aveva un lavoro che presentasse con relativa completezza e con chiarezza, sia pur succintamente, l'opera di Comenio¹¹⁶.

Per Calò, uno degli aspetti positivi del lavoro dell'Orestano risiedeva nel fatto che:

[...] non si ferma a discutere dei caratteri generali della pedagogia di Comenio, ma espone fedelmente il contenuto delle sue opere, sebbene in un volumetto come questo l'A. si sia dovuto contentare di dare un sommario scheletrico di quelle secondarie, e pure importantissime, come la *Janua linguarum reserata*, la *Methodus linguarum novissima* ecc.¹¹⁷.

Un altro elemento degno di nota consisteva nella sottolineatura dei nessi esistenti fra l'autore studiato ed altri personaggi della sua epoca o precedenti.

Senz'alcun dubbio, Comenio ha risentito profondamente l'influenza di Campanella e di Bacone, e l'Orestano mette giustamente in luce i rapporti tra questi due filosofi e il pedagogista moravo. [...] La parte terza del lavoro dell'Orestano contiene *confronti e giudizi* sull'opera di Comenio. L'A. vi parla dei precursori e di coloro che comunque esercitarono qualche efficacia sul suo pensiero e sulla sua attività d'educatore¹¹⁸.

Evelina Scaglia

¹¹⁵ G. Calò, *Profili pedagogici* (continuazione; v. a. IV, n. 2), in «Cultura filosofica», n. 3, a. V, 1911, p. 282

¹¹⁶ G. Calò, *Profili pedagogici* (continuazione; v. n. del gennaio-febbraio 1909), in «Cultura filosofica», n. 1, a. IV, 1910, p. 76.

¹¹⁷ Ivi, p. 78.

¹¹⁸ Ivi, p. 79.

L'idea di cultura nell'*Emilio* di Rousseau

Andrea Potestio

Abstract

In a classical perspective, culture is often thought in opposition to nature. Rousseau has considered culture like a central category in many of his works. The purpose of this paper is to show the main characteristics of culture in Rousseau's educational project, as it is presented in Emilio. The category of culture has been interrogated in the light of some twentieth-century interpretations, particularly Derrida's one, who analyzes Rousseau's texts in the second part of Grammatology. Those readings demonstrate culture isn't in opposition to nature in Rousseau's writings, but it has a different meaning, because it is like an additional continuous of reality.

Natura e cultura: una classica opposizione

L'idea di cultura è una categoria centrale nell'intera riflessione di Rousseau. Essa si dispiega in diverse forme all'interno di tutta la sua opera come opposizione all'idea di natura. Lo scopo di questo scritto è mostrare le caratteristiche che il concetto di cultura assume all'interno del progetto educativo di Rousseau che viene presentato nell'*Emilio*. Si cercherà di interrogare la categoria di cultura alla luce di alcune interpretazioni novecentesche, in particolare quella di Derrida che analizza i testi di Rousseau nella seconda parte della *Grammatologia*. L'obiettivo è sottolineare che la parola cultura non rappresenta nei testi di Rousseau solamente una classica opposizione rispetto al concetto di natura, ma assume un significato autonomo e stratificato che può essere letto, seguendo la via indicata da Derrida, come un supplemento continuo del reale.

L'idea di supplemento che Derrida suggerisce può essere utile per superare l'opposizione ideologica natura-cultura e per indicare vie feconde di riflessione per la pedagogia al di là delle prese di posizione a favore di una educazione naturale o più mediata dai condizionamenti della società. La logica che l'idea di supplemento derridiana sviluppa permette anche di rileggere l'opposizione natura-cultura di Rousseau non come semplice opposizione di due concetti, ma come una costante relazione tra due istanze che si intrecciano l'una nell'altra¹¹⁹. Derrida considera l'opposizione natura-cultura non un dato auto-evidente da cui è necessario partire, ma un effetto che si è originato all'interno di determinate condizioni storiche della tradizione metafisica. Un

¹¹⁹ Derrida, nella seconda parte della *Grammatologia*, utilizza la categoria di supplemento per spiegare il rapporto tra natura e cultura all'interno dei testi di Rousseau. L'idea di supplemento implica una reciproca dipendenza tra i due principi in quanto ciò che viene supplito presenta una mancanza che rende possibile il supplemento. Cfr. J. Derrida, *De la grammatologie*, Les Editions de Minuit, Paris 1967; tr. it. *Della grammatologia*, Jaca Book, Milano 1998², pp. 143-225.

effetto che, come tale, deve essere decostruito per poterlo comprendere in profondità e per mostrare le ideologie e gli impensati che lo costituiscono.

Anche se il concetto di cultura attraversa l'intera produzione di Rousseau e in particolare il suo progetto educativo, è però complicato arrivare a una definizione precisa di cosa significhi cultura all'interno dell'*Emilio*. A volte l'idea di cultura rappresenta la classica opposizione a tutto ciò che è naturale e si mostra come una perversione delle inclinazioni positive dell'uomo, altre volte il termine cultura può essere associato alla società in generale e a tutto ciò che è prodotto dall'uomo. Nell'*Emilio* spesse volte il concetto di cultura è legato a quello di lingua e all'influenza dei testi scritti nel percorso formativo di Emilio.

Le diverse accezioni del termine cultura si intrecciano sia tra loro sia con gli obiettivi dell'intero testo. La finalità dichiarata dallo stesso Rousseau nello scrivere l'*Emilio* è di elaborare un sistema ideale che possa formare l'uomo nei suoi tratti essenziali e universali:

avete ben ragione di dire che è impossibile formare un Emilio (reale): ma potete davvero credere che sia stato questo il mio scopo e che il libro così intitolato sia un vero trattato sull'educazione? È un'opera di carattere piuttosto filosofico intorno a un principio sostenuto dall'autore in altri suoi scritti, e cioè *il principio che l'uomo è naturalmente buono*¹²⁰.

Rousseau nega di voler scrivere un trattato sull'educazione, ossia un testo sistematico che parte da una realtà determinata e si propone di trovare delle soluzioni concrete al contesto educativo. Egli definisce il proprio scritto come un'opera di carattere filosofico che si basa e cerca di dimostrare un principio universale: la bontà naturale dell'uomo. Questo è il principio che fa da sfondo all'intero testo e allo stesso tempo risulta un tema che deve essere ancora dimostrato. A una prima lettura la naturale bontà dell'uomo può essere considerata come opposizione di ciò che intendiamo per cultura, società o tradizione. L'uomo conserva la propria bontà originaria quando si trova a vivere lontano dalla società che rappresenta una cultura degenerata che perverte la naturale bontà umana:

tutte le cose sono create buone da Dio, tutte degenerano tra le mani dell'uomo. Egli costringe un terreno a nutrire i prodotti di un altro, un albero a portare frutti non suoi; mescola e confonde i climi, gli elementi, le stagioni; mutila il cane, il cavallo, lo schiavo; tutto sconvolge, tutto sfigura, ama la deformità, le anomalie; nulla accetta come natura lo ha fatto, neppure il suo simile: pretende di ammaestrarlo per sé come un cavallo da giostra, dargli una sagoma di suo gusto, come ad albero di giardino¹²¹.

Le righe iniziali del primo libro dell'*Emilio* sembrano sottolineare in modo chiaro e inequivocabile che la cultura umana, le sue tradizioni, le sue abitudini e la sua formazione hanno rotto l'armonia originaria tra uomo e natura. Un'armonia garantita da Dio che ha donato a tutte le creature umane la bontà, come qualità più importante ma anche più difficile da conservare. Queste prime righe sembrano giustificare una lettura tradizionale di Rousseau – e di buona parte

¹²⁰ J.J. Rousseau, *Lettre a Philibert Cramer*, (13 ottobre 1764) in *Correspondance complète de Jean Jacques Rousseau*, XXI, The Voltaire Foundation, Banbury Oxfordshire 1974, p. 248.

¹²¹ J.J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation* in *Oeuvres complètes*, Gallimard, Paris 1959-69, vol. IV; tr. it. *Emilio o dell'educazione*, Arnoldo Mondadori Editore, Milano 1997, p. 7.

del pensiero moderno – come autore che contrappone un principio buono originario, garantito in modo trascendente, all'incapacità dell'uomo di riconoscere questo principio che risiede al suo interno. Ma le righe successive del testo evidenziano immediatamente una complicazione:

pure, se così non fosse, tutto sarebbe ancora peggiore: la nostra specie non ammette di essere formata a metà. La situazione è ormai tale che un uomo, abbandonato a se stesso fin dalla nascita in mezzo ai suoi simili, sarebbe il più deforme di tutti. I pregiudizi, l'autorità, la necessità, l'esempio, tutte le istituzioni sociali in cui ci troviamo sommersi, soffocherebbero in lui la natura senza nulla sostituirle¹²².

L'uomo, nel contesto attuale, non può nemmeno abbandonarsi totalmente alla natura perché avrebbe un'educazione a metà che lo renderebbe un essere deforme. Rousseau complica immediatamente le cose perché rende il secondo principio, ossia la cultura-società, necessario per la formazione dell'uomo. Non è sufficiente abbandonare la società, rifugiarsi in campagna per poter sviluppare pienamente la bontà naturale che costituisce l'essenza dell'uomo. Appare, quindi, subito evidente che il rapporto tra natura e cultura non può essere inteso come una pura opposizione in cui i due termini sono uno indipendente dall'altro. L'uomo deve essere educato perché, se venisse abbandonato, la sua natura più autentica non potrebbe mostrarsi. La cultura diviene così indispensabile alla natura e si mostra come via necessaria per far emergere la vera essenza umana.

La cultura costituisce il supplemento necessario per mostrare la natura dell'uomo e la sua autentica essenza. In questo modo risulta già evidente dalle prime righe dell'*Emilio* la reciproca interdipendenza e co-implicazione delle due categorie. Rousseau sembra giustificare questa interpretazione quando afferma all'inizio del *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* l'impossibilità di stabilire uno stato di natura:

parlavano dell'uomo allo stato selvaggio e dipingevano l'uomo civilizzato. Alla maggior parte dei nostri autori non è neppure venuto in mente di mettere in dubbio l'esistenza dello stato di natura, mentre dalla lettura dei libri sacri risulta evidente che neanche il primo uomo, avendo ricevuto direttamente da Dio dei lumi e delle norme, era in tale stato e che, prestando ai libri di Mosè la fede che esigono da ogni filosofo cristiano, bisogna negare che, anche prima del diluvio, gli uomini si siano mai trovati nel puro stato di natura, a meno si esservi ricaduti per qualche avvenimento straordinario: paradosso molto difficile a difendersi e del tutto impossibile a provarsi¹²³.

La possibilità di stabilire uno stato di natura ideale genera già un concetto paradossale poiché l'essere umano non può pensare una situazione nella quale, dopo la creazione, non si è mai trovato e della quale non ha mai avuto esperienza. Rousseau rifiuta di pensare lo stato di natura come una sorta di utopica età dell'oro in cui l'uomo può godere dei frutti della natura senza lavorare e senza provare dolore. Lo stato di natura non è un luogo reale che l'uomo può realizzare e nemmeno costituisce un modello formale per lo

¹²² Ibidem.

¹²³ J.J. Rousseau, *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, Flammarion, Paris 1992; tr. it. *Discorso sull'origine e i fondamenti della disuguaglianza fra gli uomini*, in *Rousseau*, vol II, Arnoldo Mondadori Editore, Milano 2009, pp. 665-666.

sviluppo della società. Al contrario l'idea di natura di Rousseau deve fare i conti, da subito, con le diverse forme culturali che le si oppongono e che la trasformano.

La negazione dello stato di natura come modello o luogo fisico, non ha come conseguenza necessaria la rinuncia alla comprensione dell'essenza dell'uomo. Ogni individuo, seguendo le indicazioni che corrispondono alla sua coscienza, può cogliere, secondo Rousseau, la propria essenza. L'idea di natura rousseauiana opera all'interno della società dando delle indicazioni precise all'uomo che riesce ad ascoltarle. Da questo consegue l'enorme importanza dell'educazione all'interno di tutto il sistema di pensiero di Rousseau in quanto 'educare' non significa solamente produrre un individuo capace di vivere nel proprio contesto sociale, ma riuscire a generare una persona che sappia ascoltare la propria essenza umana:

nell'ordine naturale, poiché gli uomini sono tutti eguali, la loro vocazione comune è la condizione umana; e chiunque sia stato bene preparato a tale condizione, non può non assolvere egregiamente i compiti che ne derivano. Che il mio alunno sia destinato alle armi, alla Chiesa o alla toga, poco m'importa. Prima che i genitori scelgano per lui una professione, la natura lo chiama alla vita umana. Ed io intendo insegnargli l'arte di vivere. Uscendo dalle mie mani, lo ammetto, egli non sarà magistrato, né soldato, né sacerdote; sarà innanzi tutto uomo: a tutti i doveri propri di un uomo egli sarà in grado di far fronte al pari di qualsiasi altro e, per quanto la fortuna possa fargli mutar condizione, egli si sentirà sempre al suo posto.¹²⁴

L'educazione naturale ha il compito di costruire l'uomo al di là dei singoli contesti nei quali è inserito. Nel testo il termine 'naturale' è contrapposto a 'sociale' poiché l'educazione sociale non pensa a formare l'uomo in generale, ma a costruire diverse posizioni che possono essere utili al sistema professionale. Si può osservare che anche questa opposizione che Rousseau costruisce tra naturale e sociale non porta a una netta separazione tra i due termini in quanto l'educazione naturale vuole realizzare un uomo che vive all'interno della società attraverso i rapporti con gli altri individui. Anzi l'uomo che segue correttamente i principi dell'educazione naturale sarà in grado di occupare ogni posto nella società e di rispettare il ruolo degli altri. Il termine 'naturale' assume il significato di garanzia del corretto funzionamento del 'sociale'. Ma allo stesso tempo l'educazione naturale si deve giocare all'interno dei contesti sociali attraverso processi di formazione culturale.

Rousseau nega la possibilità di educare alla solitudine e afferma l'importanza di una formazione che costruisca un uomo capace di rispettare la propria essenza nelle più diverse situazioni contingenti:

considerate in primo luogo che voler formare l'uomo secondo natura non significa farne un selvaggio e relegarlo nel fondo di una foresta; basterà invece che, pur trovandosi tra i vortici della vita sociale, non si lasci travolgere dalle passioni o dalle opinioni degli uomini; basterà che veda con i suoi occhi, che senta col suo cuore, che nessuna autorità lo governi tranne quella della ragione¹²⁵.

¹²⁴ J.J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, cit., p. 14.

¹²⁵ Ivi, p. 343.

L'educazione naturale ha come proprio fine implicito la relazione con gli altri in quanto l'essenza dell'uomo si gioca, secondo Rousseau, nella relazione con gli uomini. Il problema è che la società che costituisce il luogo più adatto per mettere in atto le azioni umane risulta, agli occhi di Rousseau, una continua deformazione della natura umana. L'educazione naturale, quindi, si propone la finalità di permettere all'uomo di vivere nella società senza esserne travolto, conservando la capacità di portare se stesso nella relazione con l'altro. Rousseau non ha come obiettivo la formazione di un uomo isolato che vive come un selvaggio al di fuori del proprio contesto storico. Al contrario la natura dell'uomo può e deve esprimersi al meglio proprio nella società e nella cultura gli appartengono. L'uomo educato secondo i principi dell'*Emilio* avrà però la capacità di mostrare la propria essenza che coincide con la bontà:

così nasce la pietà, il primo sentimento di relazione che tocca il cuore umano secondo l'ordine della natura. Per diventare sensibile e pietoso, bisogna che il fanciullo sappia che esistono esseri simili a lui che soffrono ciò che egli ha sofferto, che sentono i dolori che egli ha sentito ed altri ancora di cui deve farsi un'idea, pensando che potrebbe un giorno sentirli a sua volta. E in effetti come potremmo provar pietà, se non trasferendoci fuori da noi e identificandoci con colui che soffre, abbandonando, per così dire, il nostro essere per assumere il suo? Soffriamo in ragione dell'idea che ci facciamo del suo soffrire: non è in noi, è in lui che soffriamo. Non v'è uomo perciò che divenga sensibile fin quando, col destarsi dell'immaginazione, non comincia a proiettarsi fuori di sé¹²⁶.

La pietà è il primo sentimento di relazione dell'uomo. Rousseau ne parla nel quarto libro del suo testo sull'educazione quando Emilio è già adolescente e comincia a comprendere cosa significa la relazione con gli altri uomini. L'educazione ha il compito di stimolare l'inclinazione naturale di ogni uomo a proiettarsi fuori da sé e a interessarsi degli altri. L'adolescenza è il momento adatto per equilibrare 'l'amore di sé' che tende alla conservazione dell'individuo con il bisogno degli altri che trova la sua massima espressione nella ricerca di una compagna.

L'amore di sé che ha guidato la fanciullezza non deve trasformarsi in un sentimento assoluto di orgoglio e di superiorità nei confronti dell'umanità. Il ragazzo non deve concentrarsi su di sé e non deve rafforzare il proprio egoismo. Al contrario ogni sforzo educativo si deve concentrare sul senso di umanità e sulla bontà che riposano nel cuore di ogni uomo:

insegnate al vostro allievo ad amare tutti gli uomini, anche quelli che disprezzano i loro simili; fate in modo che non si rinchioda in nessuna classe sociale, ma si ritrovi in tutte; dinanzi a lui parlate del genere umano con tenerezza, con pietà, ma giammai con disprezzo. O uomo, non disonorare l'uomo¹²⁷.

Risulta evidente che il fine educativo dell'*Emilio* non è la solitudine, ma lo sviluppo di un sentimento universale di condivisione nei confronti degli altri individui. Una condivisione che prende la forma della pietà verso l'altro e che è resa possibile dalla naturale inclinazione alla bontà dell'uomo. La società e le diverse forme culturali non assumono, nel testo di Rousseau, solo il senso di una possibile perversione dell'inclinazione positiva naturale, ma risultano

¹²⁶ Ivi, pp. 294-295.

¹²⁷ Ivi, p. 299.

essere la condizione determinata che permette la realizzazione di questa inclinazione. La cultura non rappresenta una semplice opposizione alla natura, ma costituisce la massima espressione di ciò che è naturale attraverso la relazione all'altro.

È possibile affermare che l'idea stessa di natura proposta da Rousseau necessita al suo interno di un supplemento, che si può chiamare di volta in volta cultura, società, contesto, tradizione, che le permette di prendere forma e di realizzarsi all'interno dei vari contesti del reale. La cultura diviene così il supplemento alla mancanza naturale originaria. È opportuno, per verificare questa tesi, approfondire cosa Rousseau intende con il termine cultura nell'*Emilio* in particolare attraverso l'analisi di un elemento fondamentale di ogni costruzione culturale: la lingua.

La lingua come costruzione culturale

Il tema della lingua riveste un'indubbia importanza nella riflessione di Rousseau che dedica un testo dal titolo *Saggio sull'origine delle lingue*¹²⁸ proprio a questo tema. La lingua assume nella prospettiva di Rousseau una grande importanza come elemento di identificazione culturale e di formazione della tradizione. In particolare la riflessione del filosofo francese parte dalle differenze geografiche tra popoli del nord e del sud per evidenziare i diversi sviluppi che le società hanno avuto grazie alla formazione linguistica. Rousseau afferma che ogni evoluzione linguistica è stata caratterizzata da una costante degenerazione perché la lingua ha perduto la propria musicalità originaria nel momento in cui la grammatica e la strutturazione razionale si sono evolute.

All'interno dell'*Emilio* Rousseau riprende alcuni elementi della riflessione sulla lingua presenti nel *Saggio sull'origine delle lingue* per affrontare il problema della scrittura e della lettura in ambito educativo. L'*Emilio* sembra riproporre una schema oppositivo classico tra la lingua razionale tipica della cultura illuminista del suo tempo e la natura originaria dell'uomo basata su sentimenti, istinti e musicalità. In qualche modo la società razionale sembra identificarsi con la propria lingua, in particolare quella scritta, che rappresenta una degenerazione artificiale dell'essenza naturale dell'uomo. Allo stesso modo il bambino innocente viene pervertito attraverso l'educazione eccessivamente razionalista e pedante tipica della cultura illuminista:

tutte le lingue sono creazioni artificiali. (*Toutes nos langues sont ouvrages de l'art*) Per molto tempo si è cercato di scoprire se ve ne fosse una naturale e comune a tutti gli uomini; senza dubbio una ve n'è, quella che i bambini parlano prima di sapere. Questa lingua non è articolata, ma ricca di intonazioni, sonora, intelligibile. L'uso delle nostre ce l'ha fatta trascurare al punto da dimenticarla del tutto. Studiamo i bambini piccoli, e presto torneremo a impararla accanto a loro.¹²⁹

¹²⁸ Cfr. J.J. Rousseau, *Essai sur l'origine des langues* in *Oeuvres complètes*, cit.; tr. it. *Saggio sull'origine delle lingue*, Guida, Napoli 1984.

¹²⁹ J.J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, cit, p. 50. Il traduttore italiano Paolo Massimi rende il francese '*ouvrages de l'art*' con 'creazioni artificiali' discostandosi dalle precedenti traduzioni italiane di Roggerone e De Anna che avevano tradotto in modo più letterale 'opere d'arte'. Massimi giustifica in nota la sua scelta affermando che «considerato il senso corrente

La lingua naturale secondo Rousseau coincide con la lingua dei bambini prima della ragione e prima della costruzione di un'articolazione compiuta. È una lingua musicale, costituita da un'intonazione che ha un forte impatto comunicativo e che riesce a essere intesa dalle nutrici che conoscono bene i bisogni dei bambini. Questa lingua naturale permette la comunicazione almeno nella forma dei bisogni primari. L'esempio della lingua dei bambini come pratica comunicativa, non artificiale e non ancora contaminata dalla ragione, ci permette di comprendere cosa Rousseau intende per lingua naturale.

La lingua naturale non è qualcosa di utopico o un obiettivo comunicativo, ma è ciò che si avvicina maggiormente all'istinto primario dell'uomo. In questo caso un istinto di comunicazione dei propri bisogni che si manifesta non attraverso la ragione, ma attraverso i suoni e le emozioni. La lingua dei bambini è comunicativa e caratterizza l'originaria e necessaria apertura al mondo dell'essere umano che nasce in uno stato di bisogno e chiede aiuto agli altri prima ancora di avere consapevolezza della loro esistenza.

Rousseau sottolinea, in questo modo, la sua distanza dagli eccessi razionalistici dell'Illuminismo che pensa il linguaggio come costruzione concettuale. Egli, al contrario, concepisce la lingua come un'istanza comunicativa che appartiene all'uomo prima di una formazione razionale vera e propria. Per questa ragione egli nega alla scrittura e alla lettura un valore educativo almeno durante la fanciullezza. È facile trovare nel testo una serie di citazioni che confermano questa impostazione teorica di Rousseau che si pone in contrasto polemico con l'eccesso razionalista dell'Illuminismo e nega ai testi e alla lettura una funzione educativa:

elimino gli strumenti che maggiormente li rendono infelici: i libri. La lettura è il flagello dell'infanzia e quasi la sola occupazione che si è capaci di assegnarle. Soltanto a 12 anni Emilio saprà che cosa sia un libro. Ma è pur necessario, si dirà, che sappia leggere. Ne convengo: sarà necessario quando la lettura gli sarà utile; fino allora non può che annoiarlo¹³⁰.

Trasformiamo pure le nostre sensazioni in idee, ma non saltiamo di colpo dagli oggetti sensibili a quelli puramente mentali. È mediante i primi che dobbiamo giungere ai secondi. Nelle sue prime operazioni, la mente sia sempre guidata dai sensi: non abbia altro libro che il mondo, né altra fonte d'istruzione che i fatti. Il fanciullo che legge non pensa: si limita a leggere; e non s'istruisce, ma impara parole¹³¹.

Non credo proprio che abbia bisogno di sussidi didattici. È forse il caso che io passi ora a parlare di scrittura? No, ho vergogna di gingillarmi con inezie del genere in un trattato sull'educazione¹³².

dell'espressione 'opera d'arte'. Preferiamo tradurre 'creazioni artificiali', per meglio rendere l'antitesi qui posta dal Rousseau con la lingua naturale, che è quella dei bambini». Se la scelta linguistica di Massimi è certamente condivisibile stilisticamente, dal punto di vista concettuale la decisione di utilizzare 'creazioni artificiali' accentua la sfumatura negativa e privativa dell'artificiale sul naturale, forse anche, al di là delle intenzioni del testo di Rousseau.

¹³⁰ Ivi, p. 132.

¹³¹ Ivi, pp. 212-213.

¹³² Ivi, p. 133.

Queste citazioni evidenziano uno spirito polemico verso l'eccessivo entusiasmo illuminista nei confronti della ragione, ma mostrano anche una particolare accusa nei confronti della scrittura che rappresenterebbe l'estremo grado di degenerazione del linguaggio contemporaneo. La società illuminista si comprende a partire dalla propria scrittura e perde, secondo Rousseau, tutta la spontaneità originaria data dal dialogo e dalla voce. Derrida, analizzando l'opera di Rousseau, sottolinea la preferenza costante che egli accorda all'oralità e la interpreta come un processo che da un lato comprende il ruolo della scrittura nella costruzione dell'identità culturale e dall'altro, nello stesso momento, lo svilisce riducendone il significato.

Rousseau, secondo l'interpretazione derridiana, coglie l'importanza della scrittura nella costruzione dell'identità culturale della società. La scrittura produce una memoria collettiva che permette un'identificazione culturale e la costruzione di concetti razionali attraverso la ripetitività dei segni che sono sempre disponibili ai vari atti di lettura. Però l'atto di scrittura è sia generativo di una memoria culturale sia un'azione deformante che agisce sulla tradizione precedente attraverso le possibili interpretazioni dei lettori. Rousseau ripetendo un gesto tipico della metafisica – secondo Derrida – vuole limitare il potere deformante della scrittura e per questa ragione le consegna un ruolo poco significativo nell'educazione di Emilio:

all'interno di questa epoca della metafisica, tra Descartes e Hegel, Rousseau è sicuramente il solo o il primo che faccia un tema e un sistema della riduzione della scrittura, quale era profondamente implicata da tutta l'epoca. Egli ripete il movimento inaugurale del *Fedro* e del *De interpretazione* ma questa volta a partire da un nuovo modello della presenza: la presenza a sé del soggetto nella coscienza o nel sentimento. Ciò che egli escludeva più violentemente di altri doveva, beninteso, affascinarlo e tormentarlo più di altri¹³³.

Secondo Derrida l'idea di scrittura che affascina e tormenta Rousseau è in grado di mettere in discussione la classica impostazione della metafisica che vede nella presenza a sé del soggetto la caratteristica principale della propria ricerca. Non è possibile in questa sede analizzare l'intera riflessione di Derrida sul tema della soggettività e della presenza in Rousseau, ma può essere interessante sottolinearne alcuni snodi significativi per comprendere come la categoria derridiana di supplemento possa essere utile per analizzare la relazione natura/cultura in Rousseau.

La logica del supplemento

Nella seconda parte della *Grammatologia* Derrida riflette sul significato dell'opposizione natura/cultura e sul tema della scrittura all'interno dell'opera di Rousseau. L'idea di natura rousseauiana rappresenta bene uno snodo tipico del pensiero metafisico in quanto la natura è pensata come presenza a sé del soggetto. In Rousseau tutto ciò che è naturale e originario non coincide con uno stato utopico, ma con la coscienza del soggetto che può intuire senza mediazioni la propria essenza. Questa idea di soggetto riprende l'impostazione

¹³³ J. Derrida, *Della grammatologia*, cit., p. 144.

metafisica cartesiana di *res cogitans*, ma vi apporta anche una significativa differenza. Il soggetto di Rousseau non si auto-comprende attraverso un processo razionale, ma attraverso un'intuizione. Il soggetto coincide con la propria coscienza e con il sentimento della propria presenza.

L'auto-comprensione intuitiva di Rousseau – secondo l'interpretazione di Derrida – è naturale quando il sentimento di sé è privo di mediazioni e completamente trasparente a se stesso. Questa intuizione pura accompagna la vita dell'uomo, ma viene costantemente dimenticata e negata dai contesti sociali e culturali che l'essere umano costruisce. Ogni forma di cultura sembra così essere la costante negazione della pura intuizione naturale e il compito dell'educazione consiste nel recuperare il senso originario dell'essenza umana. Derrida sottolinea che il tema della scrittura e della mediazione in generale viene a mettere in crisi questo classico schema oppositivo.

La scrittura e il segno in generale si pongono come mediazione costante che agisce continuamente sul soggetto impedendone ogni relazione, anche intuitiva, con se stesso. Per questa ragione Rousseau e diversi pensatori del XVII secolo tendono a ridurre l'importanza della scrittura e a escluderla come tema di riflessione generale. Ma allo stesso tempo il tema della scrittura ritorna in modo costante nella riflessione di Rousseau come obiettivo polemico:

avendo in un certo modo, dicevamo, riconosciuto la potenza che, inaugurando la parola, disloca il soggetto che essa costituisce, gli impedisce di essere presente ai suoi segni, lavora dentro il linguaggio con tutta una scrittura, Rousseau ha tuttavia più fretta di scongiurarla che di assumerne la necessità. È la ragione per cui, teso verso la ricostruzione della presenza, egli valorizza e squalifica ad un tempo la scrittura. Ad un tempo: cioè con un movimento diviso ma coerente. Bisognerà cercare di non perderne l'unità. Rousseau condanna la scrittura come distruzione della presenza e malattia della parola. La riabilita nella misura in cui permette la riappropriazione di ciò di cui la parola si era lasciata spossessare. Ma da che cosa, se non già da una scrittura più vecchia di essa e già installata al suo posto¹³⁴?

Derrida sottolinea il modo di procedere per antitesi di Rousseau. Egli condanna e valorizza la scrittura nello stesso tempo attraverso un gesto coerente anche se apparentemente contraddittorio. L'unità di questo gesto racchiude secondo Derrida la possibilità di comprendere in profondità le classiche opposizioni del pensiero di Rousseau.

Rousseau afferma la degenerazione della scrittura che impedisce attraverso i suoi segni la presenza della parola viva, del dialogo e testimonia l'imporsi di una cultura sempre più astratta e concettuale che dimentica l'essenza naturale dell'uomo. Il segno tracciato su un libro che indica un oggetto non coincide con l'oggetto stesso e, in un certo senso, nasconde e impedisce al lettore l'esperienza diretta di questo oggetto. Ma allo stesso tempo la scrittura restituisce alla presenza, grazie alla possibilità di reiterazione, ciò che l'esperienza diretta non può donare o ha perduto. Il segno dell'oggetto nomina e spiega, attraverso il tempo e il concetto, ciò che la presenza diretta dell'oggetto non riesce a fare.

Starobinski analizza in modo mirabile nel suo testo *La trasparenza e l'ostacolo* il rapporto tra assenza e presenza nell'opera e nella vita di Rousseau.

¹³⁴ Ivi, pp. 197-198.

Un gioco che mostra una legge interna di disposizione nei testi di Rousseau che governa lo stesso rapporto autobiografico del filosofo francese con la propria scrittura:

in che modo supererà il malinteso che gli impedisce di esprimersi secondo il suo vero valore? Come sfuggire ai rischi della parola improvvisata? A quale tipo di comunicazione ricorrere? Con quale altro mezzo manifestarsi? Jean-Jacques sceglie di essere assente e di scrivere. Paradossalmente si celerà per mostrarsi meglio e si affiderà alla parola scritta: «amerei la società come gli altri, se non fossi sicuro di apparirvi, oltre che in luce sfavorevole, addirittura diverso da quel che sono. Il partito che ho preso di scrivere e di nascondermi è precisamente quello che mi conveniva. Me presente, non si sarebbe mai saputo quanto valevo». (*Confessioni*). Vale la pena di sottolineare questa singolare confessione: se Jean-Jacques rompe con gli altri, lo fa per presentarsi loro nella parola scritta. Protetto dalla solitudine volterà e rivolterà le frasi finché lo vorrà¹³⁵.

Il movimento che lo stesso Rousseau confessa è duplice e paradossale. Per affermare il proprio valore, la propria essenza più autentica diventa necessario utilizzare la scrittura e, quindi, rinunciare alla presenza. L'atto di scrittura assume il significato simbolico di un sacrificio della propria vita in nome di una presenza più autentica e veritativa. Questo rapporto tra presenza/assenza, che Starobinski descrive in modo esaustivo attraverso l'esperienza che porta Rousseau a divenire scrittore, è centrale anche nell'opposizione tra natura e cultura che domina l'*Emilio*.

La presenza e la prossimità a sé del soggetto rappresenta l'essenza dell'idea di natura che si mostra senza mediazioni e in modo trasparente. Nell'*Emilio* la lingua dell'infante e la sollecitudine materna costituiscono i modi di espressione più naturale che non possono essere sostituiti da altro. Ma allo stesso tempo, fin da subito, nelle prime manifestazioni naturali qualcosa si intromette nella natura a causa della sua deficienza. L'irruzione della mediazione culturale è necessaria proprio per la manifestazione della natura. Il bambino viene al mondo in uno stato di totale mancanza e bisogno e questo lo porta a dover comunicare con una lingua fatta di emozioni ed espressioni. Allo stesso tempo è spesso necessario che la madre possa essere sostituita da una nutrice più sana. Derrida sottolinea che l'intera pedagogia dell'*Emilio* è descritta come un sistema di supplenza:

e nondimeno tutta l'educazione, parte fondamentale del pensiero rousseauiano, verrà descritta o prescritta come un sistema di supplenza destinato a ricostituire nel modo più attuale possibile l'edificio della natura. Il primo capitolo dell'*Emilio* annuncia la funzione di questa pedagogia. Benché la sollecitudine materna non si supplisca, «è meglio che il fanciullo poppi il latte di una sana nutrice che di una madre malaticcia, se egli avesse da temere qualche nuovo male insito nel sangue stesso che lo ha generato» (*Emilio*). È proprio la cultura che deve supplire una natura deficiente, di una deficienza che non può essere, per definizione, che un accidente ed uno scarto dalla natura. La cultura viene chiamata qui abitudine: essa è necessaria ed insufficiente dal momento che la sostituzione delle madre non è più vista 'solo dal lato fisico'¹³⁶.

¹³⁵ J. Starobinski, *La transparence et l'obstacle*, Gallimard, Paris 1971; tr. it. *Jean-Jacques Rousseau. La trasparenza e l'ostacolo*, Il Mulino, Bologna 1989, p. 201.

¹³⁶ J. Derrida, *Della grammatologia*, cit., pp. 202-203.

La cultura, secondo l'interpretazione di Derrida, coincide con il supplemento che mostra una logica paradossale in quanto ha, nello stesso tempo, una funzione di aggiunta e di sostituzione. La cultura, che di volta in volta nel testo rousseauiano può coincidere con l'arte, la scrittura, la tecnica o l'educazione, non si mostra semplicemente come una modalità di riempimento di una mancanza attraverso un'aggiunta di pienezza, ma, per sua natura, nel momento in cui si aggiunge produce una sostituzione. Si insinua nella presenza perché vi è un vuoto anteriore che va a colmare generando una nuova differenza. La cultura, nelle sue differenti forme, va a supplire una natura che non si può colmare da sé, ma può solo lasciarsi riempire attraverso un segno che è sempre supplemento (aggiunta e sostituzione) della cosa stessa:

il supplemento si aggiunge, è un sovrappiù, una pienezza che arricchisce un'altra pienezza, il *colmo* della presenza. Cumula ed accumula la presenza. È così che l'arte, la *techne*, l'immagine, la rappresentazione, la convenzione, ecc., vengono a supplemento della natura e sono ricche di tutta questa funzionalità di cumulo [...] Ma il supplemento supplisce. Non si aggiunge che per sostituire. Interviene o si insinua *al-posto-di*; se riempie, è come si riempie un vuoto [...] Da qualche parte qualcosa non si può riempire da sé, non si può compiere se non lasciandosi colmare per segno e procura. Il segno è sempre il supplemento della cosa stessa¹³⁷.

La natura, che dovrebbe per definizione bastare a se stessa, si manifesta attraverso diverse che hanno bisogno di supplemento. L'infanzia infatti, sottolinea Derrida, è la prima manifestazione della mancanza della natura che richiede una supplenza e il sistema dell'*Emilio* rappresenta un tentativo di ricostruire la natura originaria perduta. La riflessione di Derrida pensa l'opposizione natura/cultura non come semplice polarizzazione di due concetti in opposizione, ma come una co-implicazione costante che si rende necessaria a partire dalla manifestazione privativa della natura.

L'infanzia rappresenta al meglio la mancanza della natura e la sua necessità di supplemento. È il momento di massima vicinanza all'essenza naturale che costituisce l'origine dell'uomo e, allo stesso tempo, si mostra come il momento in cui il pericolo della perversione è più elevato. La cultura che prende la forma dell'educazione rappresenta così, nello stesso momento, la massima possibilità dell'uomo di appropriarsi della propria essenza e il più grande pericolo di perversione.

L'interpretazione di Derrida mette in evidenza il movimento contraddittorio e paradossale che è all'opera nei testi di Rousseau e, in particolare, nell'*Emilio*. Una contraddizione che non porta alla netta separazione tra un principio naturale positivo e uno culturale negativo, ma che propone di pensare l'unità e la co-implicazione tra queste due forze. In questo senso il compito del sistema educativo dell'*Emilio* risiede proprio nella possibilità di pensare la natura e la cultura, l'ideale e il reale, il positivo e il negativo come momenti necessari e generativi del procedere dell'individuo e della società.

Andrea Potestio

¹³⁷ Ivi, p. 202.

Il valore educativo del patrimonio culturale nell'educazione della persona umana

Valentina Arcomano

Abstract

In the contemporary society, about the priority of making people from different cultures communicate, it's important to consider the educative value of culture and cultural heritage through the research of a theory able to link three different areas of interest, often considered in a separate way: life-long education, intercultural education, and cultural heritage education. In this essay, pedagogy of human person represents the best perspective in which considers those links, because it recognizes the contributes of other human sciences, p.e. cultural anthropology, and at the same time overcomes them. The loss of community and cultural roots lived by people who have left their birthplace, and the expectations of who lives the continuous social and spatial transformation of his birthplace, are considered in this essay in order to show how the perspective of human person can be effective to consider everybody's educative needs. In fact, this perspective helps us to value the categories of uniqueness, changing and relation typical of each human person, Italian or foreign, and of each culture, expression of values and deep human symbols, that can be rediscovered and shared thanks to education, in order to consolidate intercultural communication.

In ogni tempo e in ogni dove, la città, con i suoi spazi pubblici e privati, con i suoi edifici storici e moderni, con i suoi punti di incontro ma anche di scontro e di esclusione, assume un ruolo fondamentale nella formazione dei suoi cittadini, connotandosi come «luogo dell'identità condivisa», nel quale ognuno può identificarsi, riconoscere se stesso e gli altri, la propria storia e cultura¹³⁸. Nel suo farsi ricco e variegato scenario dell'intera esistenza umana, lo spazio vissuto presenta, quindi, una fondamentale dimensione educativa, in quanto promotore di una fitta rete di relazioni, trasmissioni e cambiamenti culturali.

Riscoprire e comprendere il valore culturale che è stato attribuito nel corso dei secoli agli spazi più importanti delle nostre città si rivela un'esigenza particolarmente avvertita soprattutto negli ultimi decenni, durante i quali l'uomo contemporaneo, in una situazione di crescente mobilità, vive non solo l'esperienza dello sradicamento dal proprio luogo di origine, ma anche un sentimento di estraneità nei confronti del luogo di accoglienza. Di fronte al rischio che simile situazione porti ad una progressiva perdita delle radici comunitarie e culturali, la conoscenza delle modalità attraverso le quali la città mostra se stessa nei suoi luoghi più significativi potrebbe apparire come una preziosa occasione di arricchimento personale per tutti i cittadini, in quanto

¹³⁸ M. Archetti, *Lo spazio ritrovato. Antropologia della contemporaneità*, Meltemi, Roma 2002, p. 89.

abitanti di un medesimo territorio e in quanto appartenenti ad una medesima comunità.

Ogni uomo, di qualsiasi lingua e cultura, cresce e si rivela, infatti, nell'appartenenza ad un gruppo e alimenta questa sua costitutiva dimensione sociale, collaborando alla formazione e alla stabilità del proprio gruppo all'interno di uno spazio, al quale, insieme agli altri uomini, attribuisce una serie di significati simbolici, di carattere etico, sacro, artistico, economico, ecc.. In altri termini, l'umanità intera non vive solo nello spazio, ma esprime anche la profonda esigenza di riorganizzarlo, impegnandosi nei processi di collocazione e di simbolizzazione spaziale, vale a dire nella costante trasformazione delle sensazioni e delle esperienze in simboli culturali, necessari per dare un senso condiviso alla realtà circostante. Nel corso della sua evoluzione, l'umanità si è integrata all'interno dei luoghi occupati grazie ai suoi più elementari bisogni «del perimetro di sicurezza, del rifugio chiuso e dei ritmi socializzanti», maturati progressivamente nei sentimenti «di attaccamento allo spazio abitato e al ritmo della vita sociale. [...] L'organizzazione dello spazio abitato è l'espressione simbolica di un comportamento completamente umano, e l'habitat, come simbolo concreto del sistema sociale, appare in tutti i gruppi umani conosciuti, e risponde a una triplice necessità: creare un ambiente efficiente dal punto di vista tecnico, fornire un inquadramento al sistema sociale, mettere ordine a partire da un punto dato nell'universo circostante»¹³⁹.

La dimensione comunitaria e il bisogno di conferire un significato culturale allo spazio vissuto costituiscono, pertanto, due costanti fondamentali nella vita dell'uomo, riscontrabili in ogni epoca storica e in ogni popolo. In questo senso, Heidegger attribuisce all'esistenza dell'uomo due qualità fondamentali: l'«essere con gli altri», espressione della propensione ad aver cura dei propri simili, «che costituisce la struttura basilare di ogni possibile rapporto tra gli uomini»¹⁴⁰, e l'«esserci nel mondo», che si manifesta nella cura di sé, delle cose e dello spazio, quest'ultimo considerato non come «un oggetto esterno né una esperienza interiore. Non ci sono – spiega Heidegger – gli uomini e inoltre lo spazio.[...] Io non sono mai solo qui come questo corpo incapsulato, ma sono là, cioè abbraccio e occupo lo spazio, e solo così posso anche percorrerlo»¹⁴¹.

A partire da simili presupposti, è possibile affermare che, all'interno di ogni città, gli spazi non sono «il risultato di un modellamento operato da forze impersonali», ma rappresentano «un artefatto voluto, un costruito umano», progettato e realizzato dalla società perché mosso da esigenze razionali e tecniche, ma anche perché animato da credenze, sentimenti, desideri e forze spesso inconsapevoli¹⁴². Efficace a questo riguardo l'esortazione della filosofa contemporanea Simone Weil di «non privare nessun essere umano [...] dei suoi beni relativi e confusi (casa, patria, tradizioni, cultura ecc.) che riscaldano e

¹³⁹ Ivi, pp. 27-28.

¹⁴⁰ G. Reale, D. Antiseri, M. Laeng, *Filosofia e pedagogia dalle origini ad oggi*, vol. III, La Scuola, Brescia 1986, p. 415.

¹⁴¹ M. Heidegger, *Costruire Abitare Pensare*, in M. Heidegger, *Saggi e discorsi*, Mursia Editore, Milano 1991, pp. 104, 105.

¹⁴² J. Rykwert, *La seduzione del luogo, Storia e futuro della città*, Einaudi, Torino 2003, p. 5.

nutrono l'anima e senza i quali [...] una vita 'umana' non è possibile»¹⁴³. Depositario dell'eredità del passato, di beni materiali e di valori simbolici, storici e umani, lo spazio vissuto accoglie in sé buona parte della ricchezza culturale di una comunità e delle persone che ne fanno parte. Per questa ragione, viene assunto da tale prospettiva con l'espressione di 'patrimonio culturale'¹⁴⁴.

Se così motivato, l'invito a riscoprire la portata culturale di tale patrimonio non può non avere per qualsiasi persona un valore marcatamente educativo, come rivelano queste semplici ma eloquenti parole di Walter Benjamin: «non sapersi orientare in una città non vuol dire molto. Ma smarrirsi in essa come ci si smarrisce in una foresta, è una cosa tutta da imparare»¹⁴⁵. La città rimanda, infatti, a una complessità di suoni, colori, immagini e rappresentazioni, linguaggi, norme e regole comportamentali, scienze e culture, che produce in chi la vive o la attraversa risonanze emotive e sensoriali, etiche e valoriali, cognitive e culturali profondamente formative, in quanto capaci di coinvolgere la totalità della sua persona.

Il patrimonio culturale per lo sviluppo dell'umanità. Lo scenario politico e istituzionale

Risale agli anni Settanta la prima definizione di patrimonio culturale riconosciuta e condivisa a livello internazionale.

Nel 1972, la Conferenza generale dell'Unesco detta i principi della *Convenzione riguardante la protezione sul piano mondiale del patrimonio culturale e naturale*. Il sistema di salvaguardia e valorizzazione messo in atto da tale Convenzione prevede agli articoli 27 e 28 del Comma VI, intitolato «Programmi educativi», che «gli Stati partecipi [...] si sforzino con tutti i mezzi appropriati, segnatamente con programmi di educazione e informazione, di consolidare il rispetto e l'attaccamento dei loro popoli al patrimonio culturale e naturale»¹⁴⁶. Il principio fondamentale che supporta questa Convenzione, e le Raccomandazioni che seguiranno, definisce i beni artistici e culturali un 'lascito' prezioso per tutta l'umanità, coinvolta non solo nella sua conservazione ma anche nel suo godimento¹⁴⁷.

Sarebbe però riduttivo considerare la rilevanza di tali documenti nell'ambito della tutela e della valorizzazione del patrimonio culturale e naturale mondiale, senza cogliere il rilievo delle altre fondamentali iniziative, che, in questo periodo, vedono l'Unesco impegnato nel più specifico settore educativo: agli anni Settanta risale anche il rapporto «*Learning to Be* (imparare per essere oltre e più che imparare ad essere) [...], unanimemente considerato il documento fondante per l'Unesco della nuova scelta strategica dell'educazione permanente [...], ineludibile per evitare nuove forme di marginalizzazione di

¹⁴³ S. Weil, *L'ombra e la grazia*, Bompiani, Milano 2002, p. 252.

¹⁴⁴ H. De Varine, *Le radici del futuro. Il patrimonio culturale al servizio dello sviluppo locale*, CLUEB, Bologna 2005.

¹⁴⁵ W. Benjamin, *Infanzia berlinese*, Einaudi, Torino 1973, p. 9.

¹⁴⁶ Unesco, *Convenzione riguardante la protezione sul piano mondiale del patrimonio culturale e naturale*, Unesco, Parigi 1972.

¹⁴⁷ Unesco, *A legacy for All: The World's Major Natural, Cultural and Historic Sites*, Unesco, Parigi 1982.

vasti settori della popolazione negli stessi paesi industrializzati [...]»¹⁴⁸. Nel corso di questi anni, l'educazione permanente tende ad abbandonare la peculiarità strumentale dei suoi esordi, dettata dall'esigenza di combattere il dilagare dell'analfabetismo in una società sempre più dominata dal progresso scientifico e tecnologico. Intesa come concezione globale dell'educazione dell'uomo e dei sistemi educativi, la *life long learning* assume, invece, una più ampia finalità: essa si avvicina «agli elementi essenziali dell'esistenza di ciascuno, muovendo dal concetto medesimo di questa esistenza, dal momento che l'educazione costituisce la parte cosciente, volontaria di quel costante progredire che è legge di tutti»¹⁴⁹.

Di fronte a questa innovativa visione dell'educazione, la riflessione pedagogica viene sempre più stimolata ad occuparsi «dei problemi del territorio e quindi della realtà fisico-ambientale in termini di cultura, di lavoro, di insediamento, di salute, di servizi, di beni da gestire attraverso la partecipazione democratica e responsabile di tutti i cittadini. [...] La riscoperta del territorio, legata all'istanza di gestione comune dei beni sociali, quasi espressione di conquista della propria identità, sembra esprimere la volontà di recuperare le condizioni dell'esistenza umana nel tempo, nello spazio, negli oggetti»¹⁵⁰. L'attenzione da parte della Pedagogia nei confronti del legame tra educazione permanente e territorio ha contribuito, pertanto, a rafforzare ulteriormente il richiamo al ruolo cruciale del patrimonio culturale nella formazione identitaria delle persone e delle comunità. Si assiste, quindi, alla diffusione della definizione di patrimonio culturale come «patrimonio della comunità, in quanto creazione di un gruppo umano eterogeneo e complesso che vive su un territorio e condivide una storia, un presente, un futuro, modi di vita, difficoltà e speranze». Nella sua ricchezza, il patrimonio culturale assume tratti vitali, perché «specchio della complessità della comunità e della sua cultura viva»¹⁵¹. Determinante in questa prospettiva, anche la successiva approvazione da parte dell'Unesco della *Convenzione per la Salvaguardia del Patrimonio Culturale Immateriale*, definito nell'articolo 2 come un insieme di «pratiche, rappresentazioni, espressioni, conoscenze e di saperi – così come gli strumenti, gli oggetti, i manufatti e gli spazi culturali associati ad essi – che le comunità, i gruppi e, in alcuni casi, gli individui riconoscono come facenti parte del loro patrimonio culturale. Tale patrimonio culturale intangibile, trasmesso di generazione in generazione, è costantemente ricreato dalle comunità e dai gruppi interessati [...] e fornisce loro un senso di identità e continuità, promuovendo così il rispetto per la diversità culturale e la creatività umana»¹⁵².

L'invito a conoscere in maniera più approfondita il patrimonio culturale dell'umanità, descritto dall'Unesco come espressione di un'infinita ricchezza di forme e significati, diventa, pertanto, una delle possibili risposte all'esigenza di

¹⁴⁸ C. F. Casula, L. Azara, *Unesco 1945-2005. Un'utopia necessaria*, Città Aperta Edizioni, Troina (En) 2005, pp. 58-59.

¹⁴⁹ M. L. De Natale, *Educazione degli adulti*, La Scuola, Brescia 2001, p. 59.

¹⁵⁰ Ivi, p. 175.

¹⁵¹ H. De Varine, *Le radici del futuro. Il patrimonio culturale al servizio dello sviluppo locale*, cit., p. 29.

¹⁵² Unesco, *Convention for the safeguarding of the intangible cultural heritage*, Unesco, Parigi 2003, p. 2.

creare nelle attuali società multiculturali delle comunità aperte alle differenze umane e sensibili alla tutela e alla valorizzazione del loro retaggio culturale.

Il concetto di cultura e di diversità culturale nella prospettiva dell'antropologia culturale

Se l'idea di cultura ha da sempre accompagnato il discorso pedagogico e l'impegno educativo, seppure con risonanze teoriche ed operative diverse, solo negli ultimi decenni si profila in vari settori di ricerca un sempre maggiore interesse nei confronti del valore educativo del patrimonio culturale, soprattutto in risposta ai cruciali cambiamenti sociali, politici ed economici che hanno investito l'intera umanità dal secondo dopoguerra.

Di fronte a questa complessa situazione, l'enfasi assegnata alla dimensione educativa del patrimonio culturale non può prescindere dall'esplicitazione di una precisa visione dell'idea di cultura e di diversità culturale, frutto non solo di una solida tradizione pedagogica, ma anche degli sviluppi di altri ambiti di ricerca, come, ad esempio, quello dell'antropologia culturale. Al fine di ricostruire una genealogia del concetto di cultura, e del conseguente concetto di diversità culturale, occorre, infatti, riconoscere il prezioso contributo di questa scienza, intesa come «studio della trasmissione dell'acquisizione e della riproduzione degli elementi di base di una cultura»¹⁵³.

Nel 1871, il fondatore dell'antropologia culturale, E. Burnet Tylor, definisce la cultura come «quell'insieme complesso che include la conoscenza, le credenze, l'arte, la morale, il diritto, il costume, e qualsiasi altra capacità ed abitudine che ogni uomo acquisisce in quanto membro della società»¹⁵⁴. All'interno di questa definizione, è evidente il richiamo ai processi di trasmissione culturale e al valore formativo della cultura, il cui riconoscimento rimane, tuttavia, ancora parziale, in quanto, come si vedrà, privo del riferimento alla fondamentale nozione di cambiamento. L'indagine approfondita dei vari gruppi umani del mondo e la loro classificazione permettono agli antropologi di scoprire non solo radicali differenze, ma anche inaspettate affinità, che insieme danno prova sia della continua ibridazione tra le culture umane sia della loro reciproca interpretazione valoriale:

Non esiste cultura antropologica [...] che, al proprio interno, non gerarchizzi in termini di valore gli elementi ed i significati che la costituiscono e che non ripeta l'operazione nel confronto con le altre culture. Se tutti gli uomini ragionano teoreticamente, praticamente e tecnicamente, infatti, non tutti lo fanno allo stesso modo, con gli stessi criteri e con i medesimi risultati. Dentro ogni comunità di uomini e nel confronto tra una comunità e l'altra, perciò si scopre che determinati enti sono ed altri non sono; sono bene e valgono alcune cose e non altre; si producono, come eccellenti, determinati manufatti piuttosto di altri ecc.¹⁵⁵.

¹⁵³ M. Callari Galli, F. Pompeo, *Contributi antropologici per l'educazione interculturale*, Roma TRE, Roma 2002, p. 127.

¹⁵⁴ E. B. Tylor, *Alle origini della cultura* (1871), Ed. Dell'Ateneo, Roma 1985-1987.

¹⁵⁵ G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica*, La Scuola, Brescia 2000, p. 96.

Di fronte a questa constatazione, l'antropologia, nata dall'impianto delle scienze esatte, è costretta ad imbattersi in un problema, che mette in crisi la sua stessa legittimità epistemologica:

se ognuno di noi è condizionato dal sistema di riferimento cui aderisce ed ha la tendenza a seguire una prospettiva etnocentrica nel giudicare le altre culture, come può l'antropologo proporre un sistema definitorio che abbia una pretesa di scientificità e universalità, ovvero svincolato dai precondizionamenti culturali?¹⁵⁶.

Entrambe le interpretazioni di questo problema impediscono una sua effettiva risoluzione, in quanto hanno la pretesa di decifrare il pluralismo culturale osservato nel mondo mediante categorie descrittive statiche, incapaci di coglierne la ricchezza e la continua evoluzione: da un lato, l'universalismo culturale, di cui Lévi-Strauss è il principale esponente, intende dimostrare come le diverse culture siano la manifestazione di un principio comune, universale appunto, che corrisponde a «leggi d'ordine», «invarianti attraverso le epoche e le culture», in grado di «scavalcare l'antinomia apparente tra l'unicità della condizione umana e la pluralità apparentemente sconfinata delle forme sotto cui la percepiamo»¹⁵⁷; per questo motivo, proprio in nome di tale supposta unità del genere umano, l'universalismo viene letto come una tendenza progressiva all'annullamento delle differenze. Dall'altro lato, il relativismo culturale considera le culture in rapporto al solo contesto in cui nascono e si sviluppano, e propone che le loro specifiche differenze siano isolate da tale contesto, impedendo qualsiasi possibilità di incontro. Secondo Geertz, che appoggia quest'ultima prospettiva, l'uomo, così come le sue idee, i suoi valori e atti, «perfino le emozioni», sono prodotti culturali¹⁵⁸; l'uomo appare, cioè, talmente «intrecciato col luogo in cui si trova, con la sua identità locale e con le sue credenze da diventarne inseparabile»¹⁵⁹.

L'antropologia culturale non riesce però a superare tale disputa tra universalismo e relativismo, e decide di rifugiarsi «nella weberiana avalutatività della scienza. Non valuta, ma descrive; non giudica, ma comprende e prende atto. [...] Il problema, però, in questa maniera è solo spostato ad un altro livello, e non è affrontato, visto che se per principio nessuno ha ragione tutti la possono ugualmente rivendicare»¹⁶⁰. Lo sguardo antropologico diventa vittima del pregiudizio naturalistico della stessa scienza che l'ha creato, riducendo i propri oggetti di studio, l'uomo e la sua cultura, a semplici fatti¹⁶¹. Anche le relazioni interculturali restano oggetto di studio privilegiato dell'antropologia, la quale ne studia, tuttavia, solo l'inizio e il prodotto, non cogliendone il processo¹⁶².

¹⁵⁶ C. Pagani, *Genealogia del primitivo*, Negretto Editore, Castel d'Ario (Mn) 2009, p. 61.

¹⁵⁷ C. Lévi-Strauss, *Razza e cultura* (1952), Einaudi, Torino 2001, p. 94.

¹⁵⁸ C. Geertz, *Interpretazione di culture* (1973), Il Mulino, Bologna 1987, p. 95.

¹⁵⁹ Ivi, p. 77.

¹⁶⁰ . Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica*, La Scuola, Brescia 2000, p. 97.

¹⁶¹ C. Pagani, *Genealogia del primitivo*, cit., p. 63.

¹⁶² Ivi, p. 43

La prospettiva della Pedagogia tra cultura, educazione e persona umana

Nel corso del tempo, le ricerche sui concetti polisemici di cultura e di diversità culturale operano su un terreno di confine tra varie discipline. Inoltre, il loro emergere come questioni prettamente educative non solo ha contribuito al dialogo tra diversi saperi, ma ha anche alimentato il rinnovamento delle peculiarità del discorso pedagogico rispetto alle altre discipline. L'idea di cultura assume, pertanto, i connotati di un concetto di frontiera, di cui si occupano le principali scienze moderne.

Si è però constatato come questi studi si complicano e sfuggano ad ogni controllo scienziato, quando l'approccio alle diversità culturali chiama in causa un processo invisibile e imprevedibile, vale a dire la loro relazione.

L'enigma delle relazioni inter-culturali risiede proprio nel fatto che mentre è facile e comodo [...] parlare di diverse culture, come se le 'culture' fossero qualcosa di oggettivo e tangibile in sé; al contrario è impossibile rintracciare l'inter, ovvero quel non-luogo dell'incontro che ha permesso la differenziazione ed il rispecchiamento delle varietà umane. [...] La soglia delle relazioni interculturali mostra il suo carattere paradossale proprio perché è costitutivamente impossibile riuscire a fermare, ad oggettivare e ad individuare il momento oscillatorio dell'incontro, nel quale si creano reciprocamente e per retroflessione le diverse identità culturali¹⁶³.

La consapevolezza dell'impossibilità di definire deterministicamente le prerogative e le conseguenze dell'incontro tra diverse culture richiede una differente prospettiva, che le consideri anche nelle imprevedibili possibilità del loro attuarsi. Si propone e si diffonde, quindi, un nuovo approccio scientifico alla cultura: essa viene non più descritta con una metodologia quantitativa, ma viene svelata mediante strumenti di analisi qualitativi¹⁶⁴. Si giunge così a considerare la cultura in una più ampia accezione, che accoglie anche l'apporto libero e creativo dell'uomo. Gli ultimi sviluppi della psicologia culturale e transculturale contribuiscono notevolmente alla definizione di questo nuovo modo di concepire la cultura e il suo valore formativo per l'uomo:

che la cultura di una società, in qualche misura, modelli nell'infanzia e nell'adolescenza la 'personalità di base' è pur vero; ma ciò non fino al punto di negare ogni risorsa personale, cioè l'esigenza di essere e esprimersi segnalandosi anche per le scelte e atteggiamenti diversi da quelli dominanti¹⁶⁵.

In altri termini, ogni cultura, in quanto espressione della volontà dell'uomo, è sempre in equilibrio tra conservazione e innovazione. Anche Bruner, nell'ambito dei suoi studi sulla psicologia culturale, ricorre a questo principio e definisce «la vita di una cultura [...] un'interazione fra le versioni del mondo che le persone si vanno formando sotto l'influsso del clima istituzionale dominante e le versioni che sono il prodotto delle loro storie individuali»¹⁶⁶.

¹⁶³ Ivi, pp. 116-117.

¹⁶⁴ G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica*, cit., p. 72

¹⁶⁵ G. Petracchi, *Multiculturalità e didattica, con il contributo della psicologia transculturale*, La Scuola, Brescia 1994, p. 45.

¹⁶⁶ J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1997, p. 28.

Di fronte alla complessità di simile scenario, che chiama in causa l'apporto delle diverse scienze dell'uomo e dell'educazione, quale ruolo può avere la riflessione pedagogica? Può la Pedagogia affrontare le questioni cruciali della cultura, della diversità culturale e della relazione tra culture? E come può farlo, se si riconosce il suo duplice mandato, che si rivela nel suo connotarsi da un lato come «teoria dell'esperienza educativa» e dall'altro come esercizio concreto e oggettuale della medesima esperienza educativa¹⁶⁷?

La risposta a questo interrogativo presuppone, innanzitutto, l'assunzione di un preciso «sguardo pedagogico»¹⁶⁸, l'antropologia della persona umana, contemporaneo orizzonte culturale verso il quale confluiscono i principi della tradizione ebraico-cristiana e parte degli sviluppi laici delle scienze umane e della cultura del Novecento; essa propone il superamento di ogni concezione riduttiva dell'uomo e la definizione di quest'ultimo come persona, e cioè come espressione unitaria di un pluralismo di dimensioni così interagenti da non essere più riconoscibili come separate. Il personalismo, nei suoi sviluppi di ispirazione cristiana¹⁶⁹ e laica¹⁷⁰, riflette non solo una nuova concezione dell'uomo, ma anche, in termini pedagogici, una nuova definizione della sua educazione, volta alla libera e totale realizzazione di ciascuno. Secondo la prospettiva personalista, la cultura ha un ruolo privilegiato nell'educazione di ogni persona umana: essa è «sia condizione originaria, [...] sia risultato ultimo dell'educazione e della vita umana. Condizione originaria perché senza cultura già pensata e depositata nel mondo non esisterebbe educazione e vita umana. Risultato finale perché ogni pensiero umano produce cultura ed incrementa il patrimonio razionale disponibile per l'umanità [...]»¹⁷¹.

Persona umana, cultura e educazione sono pertanto gli elementi di un legame indissolubile:

il mondo è ciò che noi conosciamo del mondo e la nostra azione è l'uso che possiamo fare di questa conoscenza, la modificazione che vi possiamo introdurre, il senso che attribuiamo ad essa. D'altra parte è proprio la formazione, la tradizione educativa, che condiziona lo sguardo che il sapere proietta sulle cose: ciò che conosciamo dipende da come siamo stati educati a rappresentare il mondo, dal significato agli oggetti che deriva dalla nostra formazione di soggetti¹⁷².

La caratteristica fondamentale che accomuna persona umana, cultura e educazione risiede, dunque, in un principio propriamente pedagogico, definito dal filosofo cristiano Guardini nei termini di un equilibrio precario tra stabilità e cambiamento, tra identità e mistero personale:

¹⁶⁷ G. Bertagna, *La pedagogia tra filosofia e scienza*, in L. Montecucco, *I contesti filosofici della scienza*, La Scuola, Brescia 1997, p. 73.

¹⁶⁸ G. Sandrone Boscarino, *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, Rubettino, Soveria Mannelli 2008, p. 19.

¹⁶⁹ G. Bertagna, *Pedagogia «dell'uomo» e pedagogia «della persona umana»: il senso di una differenza*, in G. Bertagna (a cura di), *Scienze della persona: perché?*, Rubettino, Soveria Mannelli 2006, p. 72.

¹⁷⁰ R. Spaemann, *Persone. Sulla differenza tra 'qualcosa' e 'qualcuno'*, Laterza, Bari 2005.

¹⁷¹ G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica*, cit., p. 95.

¹⁷² G. Minichiello, *Il mondo interpretato. Educazione e teoria della conoscenza*, La Scuola, Brescia 1995, p. 49.

vita è stato, vita è struttura, vita è solidità. [...] Noi abbiamo dunque un'esperienza di noi come qualcosa che dura: come identità nel moto, come fissità nel flusso, come fondo perdurante in ogni alterazione. [...] Tuttavia anche questi contenuti della 'struttura' e della 'durata' non si possono verificare 'puramente'. Non esiste una costruzione pura. Ogni realtà statica, sia pure immensa, per essere appena pensata deve contenere almeno una minima misura di tendenza, di tensione, di elasticità, d'urto e contro-urto. [...] Siamo dunque davanti al seguente risultato: la vita esperisce se stessa come forza, atto, flusso, mutamento. Si esperisce però anche come struttura, pace, stato, durata¹⁷³.

Guardini non considera questa polarità nei termini di una 'sintesi' e, tantomeno, di una 'mescolanza': «mai sarà possibile veramente derivare la struttura dall'atto, né il mutamento dalla durata. [...] Tuttavia entrambe le parti sono date simultaneamente. Pensabile e possibile l'una solo insieme all'altra»¹⁷⁴. Le parole e il pensiero di Guardini legittimano la visione della vita umana come un processo in continua evoluzione e la conseguente idea di un'educazione che accompagna ininterrottamente le diverse fasi dell'esistenza della persona umana.

L'educazione della persona umana come educazione permanente si fa dunque strada, dal momento che «non esiste la vita umana astratta che si declina sempre uguale, come un verbo, nelle diverse persone concrete o a cui le persone debbano guardare per diventare davvero umane. Stesso discorso per l'educazione: non esiste l'educazione perfetta che ciascuno è chiamato ad incorporare o a dare per realizzare la pienezza dell'umanità. Esiste, invece, ogni persona che vive la sua umanità e la sua educazione nelle circostanze e con le forme genetiche, sentimentali, sociali, ambientali, culturali, e storiche date, in un processo di crescita e di approfondimento che non ha mai fine»¹⁷⁵.

L'educazione della persona umana come educazione permanente e educazione interculturale

Nell'attuale società multiculturale, l'educazione permanente «si è delineata come agente di cambiamento nei confronti delle persone, delle culture e della società perché persona, società e cultura sono termini di una sostanziale interrelazionalità che non si possono considerare isolatamente nelle dinamiche di sviluppo, giacché la crescita personale ha sempre uno spessore sociale e culturale così come lo sviluppo sociale si determina attraverso le persone e le culture e reciprocamente la promozione culturale ha sempre il suo referente nel personale e nel sociale»¹⁷⁶.

L'educazione permanente si dimostra particolarmente attenta ai bisogni di apprendimento di tutti i cittadini, anche e soprattutto quelli emergenti dal pluralismo culturale caratteristico della nostra società. Per questa ragione, tale educazione non può non assumere le categorie della dinamicità, del cambiamento e della relazionalità, che caratterizzano ogni persona umana, sia

¹⁷³ R. Guardini, *L'opposizione polare. Saggio per una filosofia del concreto vivente*, in R. Guardini, *Scritti filosofici*, vol. I, Fabbri, Milano 1964, pp. 156-159.

¹⁷⁴ Ibidem.

¹⁷⁵ G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica*, cit., p. 78.

¹⁷⁶ M. L. De Natale, *La prospettiva dell'educazione permanente*, in G. Vico (a cura di), *Pedagogia generale e filosofia dell'educazione*, Vita&Pensiero, Milano 2006, p. 11.

italiana sia straniera, e ogni cultura, comprensiva di un insieme composito di lingue, scienze, arti, storie, tecniche, credenze, ecc.. Da questo punto di vista, anche la pedagogia interculturale, che pone al centro dei suoi interventi prima di tutto le persone e poi le culture, diventa, come spiega Luigi Secco, parte integrante se non coincidente con la Pedagogia generale¹⁷⁷, poiché «nella società pluralistica e multiculturale ogni buona educazione deve essere interculturale»¹⁷⁸: in questo senso l'integrazione non si rivela come un fenomeno spontaneo, ma come un processo intenzionale di reciprocità, in cui tutti, stranieri e autoctoni, sono implicati. L'educazione interculturale diventa, quindi, un'educazione armonica e integrale di ogni persona, a partire dalla considerazione di tutte le sue istanze personali e culturali.

L'approfondimento del modello personalista, ora declinato in chiave interculturale, considera ogni persona nella sua unicità e relazionalità, e, avvalendosi del procedimento dialogico, permette di ri-scoprire e reinterpretare la costitutiva specificità personale e culturale di ognuno¹⁷⁹. All'interno di questa prospettiva, la persona umana, soggetto dell'educazione e fine dell'intero processo educativo, viene considerata un valore universale, meta-culturale, e quindi capace di supportare anche le scelte e le riflessioni proprie alla pedagogia interculturale:

è la persona, nelle sue dimensioni di universalità e singolarità, [...] che si riconosce al di là delle culture e, nel contempo, nel loro rispetto che consente di superare i confini delle soggettività aggressive e violente, distruttive perché povere della coscienza di sé e dell'altro¹⁸⁰.

Da questo punto di vista, il concetto di persona umana «sembra parlare, oggi, a qualsiasi cultura per gli argomenti suggestivi o logico-razionali che lo giustificano e per le risonanze pedagogiche che sollecita, e può anche prescindere dalle singole appartenenze religiose di chi lo accoglie, a partire dalla religione e dalla fede cristiana che, pure, l'ha storicamente espresso e coltivato»¹⁸¹. Nonostante la sua evidente specificità, ogni cultura rimanda, quindi, a «una 'cultura generale', ad una struttura organizzata e condivisa di significati che autorizza lo scambio, il dialogo continuo e la reciproca comprensione tra lingue, metodi, sensibilità, prospettive settoriali diverse. [...] Se non accadesse questo, il rischio dell'incomunicabilità e dell'estraneità [...] sarebbe concreto. Ed entreremmo in una condizione che non potrebbe più

¹⁷⁷ L. Secco, *L'intercultura come problema pedagogico*, in «Pedagogia e Vita», 6, La Scuola, Brescia 1992.

¹⁷⁸ A. Portera, (a cura di), *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa. Aspetti epistemologici e didattici*, Vita&Pensiero, Milano 2003, p. 127.

¹⁷⁹ F. Pizzi, *Educare al bene comune. Linee di Pedagogia interculturale*, Vita&Pensiero, Milano 2006.

¹⁸⁰ L. Santelli Beccegato (a cura di), *Interculturalità e futuro. Analisi, riflessioni, proposte pedagogiche ed educative*, Levante, Bari 2003, p. 377.

¹⁸¹ G. Bertagna, *Pedagogia «dell'uomo» e pedagogia «della persona umana»: il senso di una differenza*, in G. Bertagna (a cura di), *Scienze della persona: perché?*, cit., p. 34.

essere dichiarata educativa, se l'educazione è anzitutto reciprocità relazionale e culturale»¹⁸².

La dimensione interculturale della pedagogia scaturisce, pertanto, dall'intrinseca apertura delle culture al valore universale della persona umana, fondata da 'metadimensioni' che non possono non ricorrere in ogni cultura: la reciprocità, intesa come apertura attiva alla realtà e agli altri¹⁸³; la dipendenza, espressione del bisogno degli altri affinché l'uomo possa essere e costituirsi¹⁸⁴; l'inesauribilità, svelata dalla possibilità di apparire come una realtà sempre nuova, mai definibile a priori; infine, l'unità, sintesi di tutte le altre dimensioni poiché, in base al principio ologrammatico, presuppone che la persona umana non possa «agire, pensare, progettare, cambiare ecc., in una parola essere e diventare chi è, formandosi mentre si dà forma, nel mondo, con gli altri, se non sempre tutta insieme, mobilitando tutta se stessa, senza mai poter fare niente con una parte, non solo di sé, ma anche del mondo con cui è in relazione»¹⁸⁵.

Il riferimento a questi principi metaculturali potrebbe rappresentare una possibile strada affinché uno spazio, nato e costruito per una certa comunità, possa essere percepito e pensato come proprio anche da persone che appartengono a culture e religioni diverse. Attraverso la condivisione di tali valori, è possibile invitare l'autoctono e lo straniero a confrontare il loro pensiero e a individuare affinità e differenze tra una cultura e l'altra. Si tratta di una delle strade percorribili affinché ognuno, di ogni cultura, possa esprimere il proprio punto di vista e al tempo stesso accogliere la prospettiva dell'altro, e possa così gettare le basi per un costruttivo dialogo inter-culturale. «Fare la scelta interculturale» impone di superare la mera accettazione delle differenze etniche e culturali, così come la semplice educazione «al reciproco rispetto», ma suggerisce di «arrivare al confronto, parlando gli uni agli altri per più di un aspetto condiviso di ciò che si è trattato»¹⁸⁶.

Una nuova sfida per la Pedagogia: l'educazione della persona umana attraverso l'educazione al patrimonio culturale

A partire dalla ricerca di tale fondazione epistemologica, unitaria rispetto ad aree tematiche spesso esaminate separatamente, come l'educazione permanente, l'educazione interculturale e l'educazione al patrimonio culturale, si è cercato di introdurre l'idea che gli spazi urbani, custodi di un patrimonio materiale e simbolico, possano essere considerati e adottati come spazi educativi, perché ricchi di potenzialità culturali e di occasioni di crescita e formazione. La possibilità di fruire del patrimonio ambientale e culturale della città contemporanea costituirebbe, pertanto, un'opportunità preziosa all'interno

¹⁸² G. Bertagna, *Modernità epistemologica della pedagogia generale e principi di pedagogia generale*, in G. Minichiello, *Dalle pedagogie alla pedagogia. L'epistemologia pedagogica. Stato dell'arte*, Pensa Multimedia, Lecce 2006, pp. 77-78.

¹⁸³ F. Russo, *La persona umana, Questioni di antropologia filosofica*, Armando Editore, Roma 2003.

¹⁸⁴ G. Bertagna, (a cura di), *Scuola in movimento*, FrancoAngeli, Milano 2004, p. 26.

¹⁸⁵ Ivi, p. 28.

¹⁸⁶ G. Cannarozzo, *L'ospite pedagogico. Analisi di pedagogia interculturale*, Rubettino, Soveria Mannelli 2007, p. 88.

di una società sempre più frammentata dal rifiuto della conoscenza della diversità culturale e religiosa e dalla percezione di quest'ultima come fonte di contrasti e conflittualità, invece che di ricchezza.

L'assunto fondamentale che supporta l'educazione al patrimonio culturale in una società multiculturale risiede nella consapevolezza del carattere costantemente dinamico della cultura, negli ultimi anni messo ancora più in evidenza dall'incremento dei flussi migratori. Ammettendo l'inevitabile gioco di parole, il patrimonio culturale di ogni città viene quindi concepito come 'luogo di cultura', non solo perché «spazio *di per sé* culturale», ma anche perché «luogo dove *si fa* cultura. [...] Per cui una città che *non sa* fare cultura si rivelerà anche una città che *non è* immediatamente leggibile quale spazio culturale»¹⁸⁷. Dal suo canto, proprio all'interno di questo spazio e grazie all'educazione, «l'uomo deve imparare a collocarsi nel suo tempo, nel suo mondo. Deve imparare a scegliere, a valutare, a esprimersi, a comunicare, ad accrescere col suo patrimonio di originalità il patrimonio dell'umanità»¹⁸⁸.

Il primo riferimento di tale concezione, letta in questa sede in chiave interculturale, è rappresentato da Mario Gennari e dalla sua idea innovativa della città come laboratorio semiotico, dove ognuno impara a parlare, a comunicare e a dialogare, attribuendo alle componenti segniche degli spazi in cui vive una serie di significati. Nella città, ogni cittadino, per sentirsi appieno parte integrante della comunità in cui vive, «deve esercitare la propria percezione, deve educarsi a guardare per scoprire, deve apprendere le regole di lettura e scrittura del testo urbano»¹⁸⁹. Secondo Gennari, questo processo, al tempo stesso culturale e educativo, può realizzarsi solo attraverso una comunicazione e una «cooperazione interpretativa»¹⁹⁰ tra persone che fanno del luogo in cui vivono uno spazio ricco di significati e valori condivisi. A sua volta, la stessa comunicazione, come insegna Watzlawick, non può avvenire senza la condivisione non solo di un contenuto, quale può essere il patrimonio artistico e culturale di una città, ma anche di una relazione, instaurata tra persone disponibili a condividere la conoscenza e la comprensione di tale contenuto¹⁹¹. Tuttavia, nella nostra società multiculturale, comunicazione e 'cooperazione interpretativa', ingredienti fondamentali per la ricerca pedagogica e la pratica educativa, svelano, nel loro attuarsi tra persone appartenenti a culture diverse, una serie di malintesi e incomprensioni. Questo perché ogni cultura è un sistema di valori non solo espliciti e chiari a tutti, ma anche impliciti, frutto cioè di significati intersoggettivi socialmente costruiti attraverso asserzioni metaforiche, modelli taciti di comportamento, leggende, ecc., il cui portato culturale viene appreso e capito in maniera intuitiva e inconsapevole da coloro che provengono da una medesima cultura. La conoscenza e la comprensione del 'testo urbano' concepito da Gennari richiedono, quindi, una comunicazione fondata sulla condivisione di significati e valori culturali, che possono, invece,

¹⁸⁷ M. Gennari, *Semantica della città e educazione*, Marsilio, Venezia 1995, pp. 32-33.

¹⁸⁸ M. Mencarelli, *Educazione permanente e animazione socio-culturale*, La Scuola, Brescia 1973, p. 10.

¹⁸⁹ M. Gennari, *L'educazione estetica*, Bompiani, Milano 1994, p. 254.

¹⁹⁰ *Ivi*, p. 282.

¹⁹¹ P. Watzlawick, J.H. Beavin, D.D. Jackson, *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma 1971.

apparire indecifrabili agli occhi di coloro che non fanno parte della medesima cultura di cui tali significati sono espressione.

In ogni relazione umana, affinché la comunicazione possa essere considerata efficace, è pertanto fondamentale non solo l'apertura all'altro, ma anche la conoscenza e comprensione della sua cultura. Ad esempio, l'approfondimento sull'origine e sull'evoluzione storica di una parte significativa del patrimonio culturale e artistico di una città italiana presuppone, di solito, la conoscenza della cultura europea, che può presentare, però, pochi elementi in comune con le culture del resto del mondo. Se si sposa, tuttavia, la prospettiva delineata sopra, in base alla quale il dialogo interculturale può avvenire a partire dal riconoscimento e dalla valorizzazione di ognuno come persona umana, è inevitabile riconoscere anche in questa ricostruzione storica un principio comune a tutte le culture, nonché fondamentale per l'organizzazione della struttura urbana di tutte le città del mondo: una comunità non è veramente tale se le mancano le occasioni e gli spazi per vivere in relazione con gli altri e per maturare il sentimento di appartenenza ad un gruppo. Tale principio supera ogni particolarismo culturale in quanto categoria che accomuna l'intera umanità, anche se a partire da forme espressive completamente diverse.

Ecco l'invito che conclude le riflessioni di questo breve testo, invito che potrebbe trovare realizzazione concreta in un percorso formativo che fa dell'educazione al patrimonio culturale di una città un'occasione di dialogo tra persone appartenenti a culture diverse: dopo aver definito e condiviso il valore simbolico di tale patrimonio, si tratta di guardare alla specificità della propria cultura e alle caratteristiche peculiari della propria città di provenienza, cercando in queste tutta una serie di spazi destinati a realizzare il momento dell'incontro e dello scambio culturale.

Non si possono conoscere a priori gli esiti di questa proposta. Si possono tuttavia immaginare i contorni di una fondamentale verità, secondo la quale la cultura degli autoctoni e quella degli stranieri perderanno parte della propria specificità per dare vita ad una nuova cultura, frutto della loro interazione. La riscoperta del valore originale del patrimonio culturale, inteso come spazio collettivo in cui la comunità cittadina possa riconoscersi, suggerisce, infatti, percorsi tematici volti a coinvolgere ogni persona nella ricerca comparata di analogie, differenze e contaminazioni reciproche.

Valentina Arcomano

LETTURA CRITICA DI UN TESTO

Per una pedagogia a difesa dell'umano

(Giuseppe Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, Editrice la scuola, Brescia 2010, pp. 416)

Ermanno Puricelli

Appena ultimata la lettura del libro di Bertagna *Dall'educazione alla pedagogia*¹⁹², recentemente edito da La Scuola, una considerazione si impone: un libro di pedagogia, certo, ma non per soli addetti ai lavori; piuttosto per tutti coloro che, a prescindere dal settore particolare di interesse, hanno a cuore le sorti dell'*umano* nella nostra condizione post moderna.

Il volume, è bene precisarlo, non si presta a una facile lettura, richiede anzi una certa dedizione, alla fine comunque ben ripagata. Con le sue oltre 400 pagine, dense e intense, che non lasciano un attimo di respiro, verrebbe da parlarne come di un libro di 'altri tempi', nel senso di classico. E non lo è solo per l'*ampiezza*, ma anche per la *densità*: scorrendo le pagine si ha la sensazione di inoltrarsi in una giungla di fatti e di ragionamenti, frutto di una pulsione vorace e onnivora, quasi maniacale, al conoscere – una giungla, del resto, in cui è anche possibile smarrirsi, se non si dispone di una bussola e se si perdono di vista i segnali ben disseminati lungo il percorso. In tal senso, un libro adatto a coloro che amano i fatti e i ragionamenti ben condotti, e che, magari, hanno un po' in sospetto certa pedagogia che concede troppo alla retorica e ai discorsi autocentrati.

E lo è, infine, è anche per l'andamento sistematico, tipico di un autore giunto alla piena maturità del proprio pensiero pedagogico, che si guarda indietro sia per ripensare i problemi su cui da sempre si è arrovellato, sia per tentare un bilancio e mettere a nudo le convinzioni più stabili e profonde. Per questo un libro adatto a coloro che non amano il frammento, l'incompiuto o l'umbratile, ossia gli spazi asfittici del pensiero debole, ma che cercano piuttosto l'aria aperta e gli ampi orizzonti, in cui è ancora possibile correre le avventure e i rischi del pensare.

Di questo libro, oltre a tracciare una *mappa* per la lettura, si intendono mostrare le nervature teoretiche che orientano la riflessione, senza sottrarsi ai compiti di *analisi critica*, rispetto ai nodi teorici ritenuti più significativi o aporetici. Un primo orientamento alla lettura del volume ci è fornito, senza dubbio, dal titolo "*Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*", la cui prima parte, nell'identificare chiaramente il nocciolo su cui si impernano le riflessioni, sembra alludere a un duplice dinamismo genealogico: il primo di tipo storico evolutivo ci invita a considerare in che modo, nel corso della più ampia vicenda evolutiva della specie umana, si è andato costituendo, all'interno dell'esperienza umana, il fenomeno educazione come condizione di possibilità di qualunque discorso pedagogico; il secondo di tipo genetico-concettuale è volto a mostrare in quali strutture dell'esperienza umana, si radicano le categorie di fondo del discorso pedagogico. Per questo nel corso della riflessione si intrecciano continuamente due piani del discorso,

¹⁹² G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010.

uno di tipo orizzontale - fattuale che ci conduce da un fatto all'altro; uno di tipo verticale – concettuale, che si sposta dal piano dell'esperienza a quello del linguaggio. Per quanto questi due fili si intreccino continuamente è bene tenere presente che sono distinti.

C'è poi la seconda parte del titolo che, a sua volta, ci avverte che, in fondo, siamo in presenza di una introduzione, nel senso migliore di questo termine. sia al patrimonio categoriale (lessicale) della pedagogia sia, e soprattutto, ai fondamenti della teoria dell'educazione, intesa come nucleo centrale di tutto il discorso pedagogico.

Il problema e il metodo

Lasciata da parte, per il momento, la *Premessa. Oltre i riduzionismi*, che richiederebbe di essere letta integralmente con un taglio che non tocca le nostre considerazioni, vogliamo addentrarci senz'altro nell'analisi dei sette capitoli di cui l'opera si compone. Al Cap. 1, intitolato *Il problema e il metodo* è affidato sia il compito di focalizzare il problema che è al fondo di tutta la riflessione, sia di illustrare il metodo adottato per la sua soluzione.

Quanto al problema, la scelta dell'autore è quella di metterci di fronte, senza tanti preamboli, a una manciata di parole senza dubbio fondamentali nel discorso pedagogico: «*educazione*», «*formazione*», «*istruzione*» e, poi, ancora «*cura*», «*sviluppo o crescita*», «*addestramento*», «*modellamento o plasmazione o forgiatura*», «*informazione*», «*in-segnamento*» e «*comunicazione*», e altre ancora.¹⁹³ La domanda che si solleva, rispetto a questo «lessico» essenziale della pedagogia, è la seguente: si tratta di termini che frequentano gli stessi contesti d'uso - nel senso che si riferiscono ad uno stesso fenomeno o, al più, a fenomeni affini -, oppure di termini che non si possono usare indistintamente, senza generare i più gravi equivoci per il discorso pedagogico?

La tesi subito avanzata, e destinata a guidare l'intero sviluppo delle riflessioni, è quella secondo cui, lungi dall'essere termini interscambiabili, è necessario operare una radicale distinzione fra i primi tre: «*educazione*», «*formazione*», «*istruzione*» e quelli che seguono; si tratterebbe, infatti, di due famiglie semantiche del tutto distinte, che identificherebbero fenomeni radicalmente diversi tra loro.

Si potrebbe osservare che la ragione per cui detti termini non possono essere usati indifferentemente è legata, in sostanza, al fatto che cambia il *paradigma* essenziale che ne regola l'uso: nel caso dell'«*educare*», per esempio, i paradigmi del «chi» e del «che cosa», ossia il soggetto che educa e quello che è educato, possono essere incarnati esclusivamente da esseri umani; nel caso, invece, dell'«*addestrare*», chi compie l'azione o la subisce può essere incarnato sia da esseri umani, sia da eventi naturali, animali, piante, oggetti artificiali, dispositivi culturali, istituzioni, ecc. (p. 24). Questo particolare modo di introdurre il problema potrebbe sorprendere chi abbia familiarità con i precedenti lavori di Bertagna; ma la sorpresa diminuisce se si considera che

¹⁹³ Ivi, p. 21.

Wittgenstein è l'autore più citato, dopo i classici e più tradizionali Platone, Aristotele e Kant.

Al primo interrogativo ne segue un secondo: i primi tre termini, «*educazione*», «*formazione*», «*istruzione*», si possono considerare più o meno sinonimi, oppure si riferiscono a situazioni tra loro irriducibili? Anche in questo caso, la risposta anticipata è che, per quanto interconnessi, i tre termini non sono interscambiabili, per ragioni che ci saranno spiegate solo nel Cap. 7. Che la risposta a due domande sia della massima importanza è, a giudizio dell'Autore, fuori discussione. Una volta identificato il perimetro teoretico dell'intera riflessione, l'attenzione si sposta alla questione metodologica. Per dare una risposta fondata a questi interrogativi decisivi, da cui: "dipende la qualità e l'ampiezza della ricerca pedagogica e dell'azione educativa"¹⁹⁴, la via intrapresa è quella di sviluppare una *genealogia*: «dei modi e dei tempi con cui l'uomo è giunto all'educazione, alla formazione e all'istruzione a nostro avviso correttamente intese».¹⁹⁵

Si tratta, in concreto, di capire come sono nate e si sono sviluppate l'educazione, formazione e istruzione umane, attraverso una ricostruzione basata su dati scientifici rigorosi, ma che lascia anche molto spazio all'integrazione immaginativa e all'interpretazione. Nessuna genealogia, in effetti, può avere la pretesa di mettere capo a verità ultime e assolute, in quanto presuppone, in fondo, ciò dovrebbe dimostrare.

La prima esperienza umana: genealogia e morfologia

Nel momento in cui ci si immerge in questa ricostruzione genealogica ci si accorge, forse un po' a sorpresa, che al centro non vi sono i concetti di «*educazione*», «*formazione*», «*istruzione*», ma quelli di «*esperienza umana*»: di essa, infatti, si intendono ricostruire la tappe di sviluppo e la morfologia.

Di che si tratta? Per *esperienza umana* si intende, in sostanza, la modalità specifica del vivere e manifestarsi in quanto essere umani. L'esperienza umana, in altri termini, rappresenta l'orizzonte ultimo e più comprensivo dell'essere *al mondo* in quanto uomini, e al cui interno si collocano tutti i fenomeni tipicamente umani, ivi compresi quelli dell'educazione o dell'*esperienza* educativa. Non è difficile vedere la parentela di questa nozione fondamentale con quella di «*forma di vita*» in Wittgenstein, che ci rimanda al modo di vivere proprio dell'uomo in un dato momento della sua storia evolutiva. Due sono fondamentalmente le ragioni che giustificano la centralità assegnata in via preliminare a questo concetto. La prima è che, in ultima analisi, ciò che identifica propriamente l'*umano* è la specificità della sua *esperienza*, della quale l'uomo è, nello stesso tempo, fondamento e risultato: non si può, per esempio, vivere da persona in una forma esperienziale che permette di vivere soltanto come animale o individuo. Il secondo motivo è ancora più cogente: i fenomeni educativi, in senso lato, non sono variabili indipendenti; essi sono sempre interni a una determinata forma dell'«*esperienza umana*», nel senso che una certa forma esperienziale consente solo determinate modalità di educazione e

¹⁹⁴ Ibidem.

¹⁹⁵ Ivi, p. 27.

non altre. L'esperienza umana, si potrebbe dire, è un a priori o condizione di possibilità per il darsi dei fenomeni educativi.

Per tornare alla ricostruzione genealogica, il primo passo concreto in questa direzione è affidato al Cap. 2, intitolato appunto *Genealogia dell'esperienza umana*, in cui si affronta la questione della genesi dell'*umano*, allo scopo di mostrarne il progressivo emergere e differenziarsi, rispetto ad altre esperienze, quale in particolare quella animale.

L'uomo, come ci insegnano le scienze paleontologiche, non esiste da sempre; è piuttosto il risultato di una lunga evoluzione che ha riguardato dapprima il sistema solare, il nostro pianeta e poi, in particolare, gli esseri viventi. Quanto all'essere umano, le prime famiglie di ominidi avrebbero fatto la loro comparsa tra i sei e i sette milioni di anni fa (p. 34); il genere *Homo*, invece, sarebbe apparso circa due milioni di anni fa, nella figura di *Homo habilis*; un milione e mezzo di anni fa, poi, avrebbe fatto la sua comparsa dell'*Homo erectus*; quindi, tra i 500 e i 700 mila anni fa, sarebbe stata la volta dell'*Homo di Neanderthal* e, infine, tra i 150 e 200 mila anni quella dell'*Homo sapiens*, il nostro più diretto antenato.

Tutti questi tipi umani, e in particolare gli ultimi, a detta degli studiosi, appaiono caratterizzati sul piano bio-psichico da *quattro* tratti distintivi: a) il volume del cervello, che si presenta come l'organo privilegiato del corpo umano; b) l'espansione della faringe, come condizione anatomica del linguaggio; c) la comparsa nel cervello delle aree deputate alla parola, in particolare l'area di Broca, che presiede alla corretta disposizione sintattica dei segni; d) il progressivo prolungamento dell'età dell'infanzia. Quest'ultima caratteristica, conosciuta come *neotenia*, rende lo sviluppo umano più aperto, plastico e indeterminato, rispetto a quello di ogni altro animale. Questi tratti infantili o forse, meglio, di *adattabilità* permangono nell'uomo in tutte le età. E non solo il suo sviluppo:

dipende anche e soprattutto dal tipo di interazione che egli instaura con i genitori e dalle relazioni che questi gli procurano e lui stesso si procura con l'ambiente naturale e sociale che lo circonda.¹⁹⁶

Ciò che si ricava da questo rapido excursus storico-evolutivo è che l'evoluzione dell'uomo, in corso da sei sette milioni di anni, ha trovato una prima configurazione sufficientemente precisa, tra e 150 e 200 mila anni fa, all'epoca dell'*Homo sapiens*, con quella che Bertagna definisce la «prima esperienza umana» (p. 52).

Di questa prima forma dell'esperienza umana, nel senso dei suoi tratti salienti e della sua morfologia, si fa carico il Cap. 3 «*Morfologia dell'esperienza umana e genealogia dell'educazione, formazione e istruzione*». A giudizio dell'Autore, questa *forma* arcaica e originaria dell'esperienza umana si struttura, in modo unitario, a partire da alcuni elementi distinguibili per analisi, ma tra loro profondamente interconnessi, che ne determinano il senso e ne fissano le possibilità e i limiti.

In una direzione di analisi orientata dall'esterno all'interno, il primo dei fattori costitutivi che, insieme agli altri, contribuisce a strutturare l'edificio della

¹⁹⁶ Ivi, p. 42.

prima esperienza umana è rappresentato dall'esperienza sensoriale o apporto dei *sensi*: il vedere, il sentire, il toccare, il gustare, l'odorare. Va da sé che questo primo strato dell'esperienza non può in alcun modo essere separato dalla *motricità* originaria dell'uomo, che sola consente di integrare le sensazioni:

I cinque sensi, da soli, non ci avrebbero portato, dunque, molto lontano. Con i muscoli e, oggi diremmo, con il sistema nervoso centrale che coordina l'equilibrio e il movimento, sono però, alla base dei comportamenti adattivi, che hanno arricchito e continuano ad arricchire l'esperienza umana.¹⁹⁷

L'apporto sensoriale e la motricità, per quanto fondamentali per aprire l'esperienza umana alla realtà esterna, da soli non bastano; a costituirli e strutturarli concorrono anche le *pulsioni*, vale a dire impulsi fisici e psichici, tanto indeterminati quanto irresistibili, che costringono a comportamenti uniformi entro la specie. Tra gli impulsi fisici, in termini esemplificativi, si possono ricordare la fame e la sete, l'incorporazione e l'evacuazione. Più ricco e variegato appare poi il campo delle pulsioni psicologiche, quali ad esempio le pulsioni libidiche di *eros* e *thanatos*, la pulsione ad «aggrapparsi» e l'attaccamento, le pulsioni a credere e aver fiducia, la pulsione onirica del sogno, quella legata al bisogno del riconoscimento dell'altro, ecc.

Se i sensi e la motricità aprono alla realtà esterna, le pulsioni, ossia l'avvertire ciò che urge dentro di sé, al punto da spingere a comportamenti inevitabili, aprono ad un primo strato della *realtà interiore*.

Procedendo ancora verso l'interno, il terzo fattore posto a fondamento della prima esperienza umana è dato dalle *emozioni* e dai *sentimenti*; sia le une sia gli altri sono l'espressione e la manifestazione del significato che i fatti esterni e interni assumono per chi li vive. Sul terreno esemplificativo, anche in questo caso, il campo è molto vario: vi sono le emozioni primarie e semiautomatiche, quali la paura, sorpresa, felicità, tristezza, collera, interesse, ecc. - che sono tali in quanto che non hanno bisogno di significati e pensieri per manifestarsi. Diverse sono, invece, quelle secondarie, come la vergogna, il ribrezzo, il senso di colpa, che richiedono consapevolezza e auto-consapevolezza del soggetto che le prova per poter manifestarsi (p. 65). Un discorso analogo vale anche per i sentimenti, come odio, amore, vendetta, simpatia, antipatia, ecc., i quali, in quanto sono una sofisticata elaborazione delle pulsioni e dei sentimenti, non si possono provare senza la piena consapevolezza del soggetto.

In questa analisi dei fattori che contribuiscono a strutturare la prima esperienza dell'uomo occorre considerare anche un ultimo fattore, che non aggiunge ulteriori contenuti alla vita interiore (sensazioni, impulsi, sentimenti, ecc.), ma riguarda, piuttosto, il loro modo di darsi. In effetti, non si può parlare di esperienza e vivere umano, a nessun livello evolutivo, senza un qualche grado di coscienza e di pensiero. Dato che non c'è esperienza quando essa sia del tutto inconsapevole, opaca, chiusa in sé stessa, passiva (p. 70), occorre ammettere la presenza di forme «più o meno oscure di consapevolezza», fin dalla notte dei tempi. E con questo abbiamo toccato lo strato più interno dell'esperienza umana. Ma come si potrebbe caratterizzare questa forma più

¹⁹⁷ Ivi, p. 55.

primitiva di consapevolezza e di pensiero? La modalità propria di questo prima tappa delle genesi dell'umano potrebbe essere descritta come un «accorgersi immediato», grazie a cui le semplici sensazioni che urgono si trasformano in percezioni e pensiero, in un contesto in cui prevale, comunque, ciò che è automatico e reattivo rispetto a ciò che è pienamente consapevole. Non si deve pensare, però, a un mero accorgersi puntuale; si tratta invece di:

un *accorgersi* non solo di una presenza che si dà [...] ma anche con una forma, un ordine di tale presenza che si sarebbe in grado di rappresentare o riconoscere nel pensiero.¹⁹⁸

Si tratta, dunque, di una coscienza in cui è già presente anche una capacità di strutturare l'esperienza, perché non si disperda in una sommatoria di elementi. Ovviamente, nel momento in cui si parla delle genesi della coscienza e del pensiero, è importante ricordare che gli organi di senso, le pulsioni, le emozioni e i sentimenti rappresentano per l'uomo una fonte continua e sterminata di sensazioni, ma non tutte riescono a influenzare il nostro sistema nervoso, e a trasformarsi in *percezioni* e poi in *pensiero consapevole* (p. 67). L'esperienza consapevole, ora come allora, deve essere pensata come una specie di iceberg, dove la parte più imponente è quella invisibile (p. 69); ed è proprio questo sottofondo inconscio e automatico, che incide sul visibile e contribuisce in modo determinante alla sua strutturazione. Un esempio significativo di questo «accorgersi immediato», sorretto da meccanismi automatici inconsci, ci è offerto dalle recenti ricerche sui neuroni specchio. Si tratta, come è noto, di un complesso di cellule nervose che ci permette, non solo di afferrare e capire *immediatamente* il significato e gli scopi dei comportamenti altrui, delle loro emozioni, ecc., ma anche di *imitarli* e di interagire con loro (p. 73), prima ancora di averne piena consapevolezza.

Fenomenologia delle forme pre-educative dell'insegnare e apprendere

Se, come si è detto, i fatti e le modalità dell'educare e apprendere non sono variabili indipendenti, che possono eccedere le potenzialità e i limiti propri di una certa forma di esperienza umana, si tratta di capire quali forme dell'*insegnare e apprendere* siano state possibili nel contesto della «prima esperienza umana».

Posto che, come diremo, fin qui mancano le condizioni di possibilità dell'educazione, formazione e istruzione in senso proprio, ciò che si può ricavare da questo lungo *excursus* evolutivo è, in sostanza, questo: per un lunghissimo tratto della sua storia, l'essere umano è stato «forgiato e plasmato» dalla natura e dall'ambiente sociale – in questo senso è sempre stato oggetto di forze che lo sovrastavano in ogni modo, e mai soggetto. Altrettanto certo è che tutti gli appartenenti al genere *Homo* allevavano i figli, li curavano, li nutrivano, li indirizzavano, li addestravano, ecc. all'interno della famiglia e del gruppo sociale più ampio (p. 44).

Sulla base degli indizi indiretti e analogici oggi disponibili, possiamo pertanto affermare che, per quanto concerne i fenomeni dell'insegnare e

¹⁹⁸ Ivi, p. 71.

apprendere, l'*homo sapiens*, da un lato, è stato fatto oggetto, dall'altro, è stato in grado di esercitare i comportamenti di «cura», di «addestramento», di «modellamento», di «plasmazione o forgiatura», di «informazione», di «insegnamento» e «comunicazione», nelle diverse modalità dipendenti dai dispositivi naturali e dalle tecnologie a quel tempo disponibili.

E possiamo anche affermare che il processo di insegnamento e apprendimento avvenisse, essenzialmente, per «imitazione», come ci suggeriscono le considerazioni precedentemente svolte a proposito dei neuroni specchio. Se è vero quanto affermato da questa teoria, si deve concludere che la trasmissione della maggior parte delle reazioni comportamentali che garantivano la sopravvivenza e che, col tempo, sono diventati tecniche, regole di comportamento, rituali, ecc., sia avvenuta per imitazione, contagio e insegnamento (p. 46). In effetti, se si fosse dovuto attendere il pieno sviluppo del linguaggio e della razionalità, è molto probabile che la specie umana non sarebbe neppure sopravvissuta.

E' bene, però, ricordare che l'imitazione umana non è mai qualcosa di artificiale e meccanico: l'imitare umano non è ripetizione meccanica, ma riassunzione e adattamento del già fatto, visto, ecc. (p. 77); non è un'imitazione, che procede passo dopo passo; essa riguarda la forma stessa di un'azione intesa come insieme dinamico (p. 75).

Ammesso, dunque, che questo sia stato il primo livello dell'insegnamento e apprendimento umano, non si può fare a meno di osservare che, al suo interno l'*oggetto* prevale sul *soggetto*, il dispositivo culturale su colui che apprende:

prevale nel senso che il modello da imitare si trova già fatto all'esterno del soggetto che lo incorpora. [...] Per questo l'imitazione, così importante nei processi evolutivi dell'uomo e, in sé, così attiva e dinamica, evoca, per noi, significati di passività.¹⁹⁹

Per renderla più dinamica e prospettica servirà l'approdo all'*intenzionalità*, con tutte le straordinarie conseguenze razionali e morali che ne discendono.

Se si volesse, a questo punto, sollevare un rilievo critico, in merito alle analisi dedicate allo strato "pre-educativo" dell'insegnare e apprendere, si potrebbe osservare che nel volume manca un reale approfondimento di queste diverse modalità primitive dell'insegnare e apprendere, e delle differenze strutturali che distinguono, per esempio, la «cura» dall'«addestramento» o l'«informazione» dall'«insegnamento». Affermare che tutte queste forme sono accomunate dal cadere sotto l'egida della passività di colui che ne è fatto oggetto, appare quantomeno sbrigativo - soprattutto dopo aver detto che l'imitazione umana non è mai ripetizione meccanica, ma implica sempre comprensione della forma e del senso complessivo di un comportamento ossia un certo livello di attività e spontaneità; e non è privo di conseguenze anche sul resto del discorso, in quanto alla fine rende impossibile una differenziazione radicale (non solo di quantità e di grado) tra queste forme e quelle più evolute dell'educazione, formazione e istruzione.

¹⁹⁹ Ivi, p. 77.

La svolta evolutiva e la seconda esperienza umana

Se per circa 6 o 7 milioni di anni, quella che abbiamo sin qui sommariamente descritta è stata, per chi l'ha vissuta, il tutto dell'esperienza umana, a partire da 150 mila anni fa si cominciano a trovare indizi di un progressivo superamento di questa prima forma dell'esperienza umana. Intanto, tra i 60 e 50 mila anni, l'*Homo sapiens* abbandona le savane e comincia la sua diffusione planetaria; in circa 10 mila anni conquista l'Asia; tra i 40 e 30 mila si diffonde in Europa, e poi, in altri 10-15 mila anni occupa le Americhe e l'Australia (p. 84). Ma ciò che ancora più importa è che, tra i 60- 10 mila anni, si registrano indizi convergenti di una autentica svolta nella storia evolutiva della specie umana:

la specie umana *Sapiens* mostra, in questo periodo, di possedere un'elaborazione simbolica, una capacità di astrazione e un linguaggio elaborato di proporzioni tali che cambiano di qualità il proprio equipaggiamento e la propria presenza nel mondo: da *Sapiens* diventa [...] *Sapiens sapiens*.²⁰⁰

Una precisa testimonianza di questa profonda frattura evolutiva o rivoluzione antropologica, sono i mutamenti che si registrano e si evidenziano nella vita economica (rivoluzione agricola), nell'alimentazione, nei modi dell'abitare, nella tecnica, nell'arte, nelle concezioni religiose, nel culto dei morti e, persino, nell'esercizio della violenza. Tutti fenomeni ben noti, su cui si sofferma, con dovizia di particolari, la seconda parte del terzo capitolo a cui si rinvia.

Ciò che qui importa rilevare è, invece, che, con la rivoluzione antropologica del *Sapiens sapiens*, si creano le condizioni perché possano fare la loro comparsa le pratiche dell'educazione, formazione, istruzione, che differenziano in maniera netta l'uomo dagli animali (p. 90). Se le modalità dell'insegnare e dell'apprendere sono fenomeni interni alla forma complessiva dell'«esperienza umana», la domanda che si pone è allora questa: che cosa è cambiato nell'«esperienza umana» perché l'uomo diventasse soggetto e oggetto di educazione, formazione e istruzione, ecc. (p. 93)? Quali sarebbero, dunque, i fattori distintivi che strutturano la seconda «esperienza umana», quella che ancora ci riguarda e che scava un limite invalicabile tra l'essere umano e gli animali?

Come già segnalato a proposito della prima esperienza umana, anche in questo caso si tratta di un complesso di fattori tra loro interconnessi. Il primo di essi è rappresentato dal farsi strada, accanto allo strato dei sensi, delle pulsioni, delle emozioni e della coscienza immediata, di quella che l'Autore chiama il «*continente intenzionalità*», e che considera frutto di una lunga evoluzione:

Tale evoluzione ha permesso all'uomo di giungere al traguardo di ciò che [...] è stato indicato come il continente dell'*intenzionalità*.²⁰¹

Dell'*intenzionalità*, in quanto struttura basilare del modo di essere al mondo dell'uomo, vengono successivamente esplorati quattro significati o livelli: a) nel primo senso, per intenzionalità si intende la proprietà di ogni atto psichico e mentale dell'uomo di *tendere* o riferirsi a qualcosa, come al proprio oggetto o

²⁰⁰ Ivi, p. 85.

²⁰¹ Ivi, p. 95.

contenuto specifico; b) nel secondo senso, si intende il fatto che il movimento tipicamente umano si attiva solo in presenza di una preliminare rappresentazione dell'intenzione o dello scopo da raggiungere – questo strato dell'intenzionalità è di grande rilievo in quanto distingue l'azione umana da ogni reazione imitativa e reattiva indotta dai neuroni specchio (p. 98): unico tra gli animali l'uomo pone i propri scopi in modo libero e consapevole e sceglie i modi per realizzarli (p. 102); c) nel terzo senso, per intenzionalità, si intende la capacità dell'uomo, non solo di rapportarsi ai contenuti che si danno nel fluire della coscienza (oggetti, eventi, immagini, sentimenti, passioni, azioni, desideri, pensieri, ecc.), ma anche di *giudicarli e valutarli*, quanto al loro essere buoni o cattivi, utili o dannosi, belli o brutti, ecc. (p. 104); d) nell'ultimo senso, si intende la capacità del soggetto cosciente e orientato di guardare e riferirsi a sé stesso, nella modalità dell'autocoscienza - quasi una sorta di coscienza di coscienza o di intenzionalità di secondo grado:

la coscienza che guarda a sé stessa, proprio perché più radicale e più alta manifestazione dell'intenzionalità umana, riassume di quest'ultima tutte le caratteristiche regionali che abbiamo visto prima. Oppure le fonda, le rende possibili.²⁰²

A proposito dell'intenzionalità, presentata come «differenza specifica, e incomparabile, della vita umana rispetto ad ogni altro tipo di vita esistente» o «culmine della vita umana» (p. 118), il volume non manca di sollevare il problema della sua origine evolutiva, per concludere che, alla fine, la sua comparsa resta un mistero che sembrerebbe esigere spiegazioni di ordine trascendentale:

Alcuni autori ancora, per converso, restano convinti [...] che le regioni dell'intenzionalità abbiano caratteristiche così eccezionali [...] da esigere una spiegazione ultrasensibile, ovvero trascendente.. L'intenzionalità come segno dell'uomo "immagine e somiglianza di Dio."²⁰³

Se l'intenzionalità è il fattore che differenzia l'esistere umano in senso pieno, rispetto a ogni altra forma di vita, a partire da questo fondamento emerge e progressivamente si costituisce un altro fattore, essenziale per la strutturazione della seconda «esperienza umana», ossia il *linguaggio umano*:

Esso, infatti, grazie alla potenza delle diverse regioni del continente dell'intenzionalità, diventa, in ogni uomo, scoperta di un *logos* pubblico, universalizzabile motivatamente intersoggettivo.²⁰⁴

Per comprendere a pieno che cos'è il «linguaggio umano» è necessario distinguerlo da ogni forma di linguaggio animale anche se, con ogni probabilità, è da queste forme primitive che ha preso abbrivio. Secondo Aristotele il concetto di linguaggio può essere inteso in duplice senso: è voce-segnale per esprimere il piacere e il dolore, come nel caso degli animali (p. 121); oppure è *logos* che serve per riconoscere l'utile e il dannoso, il giusto e l'ingiusto, il bello

²⁰² Ivi, pp. 110-111.

²⁰³ Ivi, p. 117.

²⁰⁴ Ivi, p. 119.

e il brutto, ecc. (p. 120). *Logos*, in questo secondo senso, è usare la parola come pensiero, al fine di discutere, polemizzare, criticare, ecc., dove è evidente che, perché ci sia *logos*, è necessaria la *socialità*:

Anche gli animali superiori [...] non hanno propriamente *logos*, inteso come unità organica di pensiero e linguaggio che si esibisce nel discorso pubblico, ovvero nel confronto con gli altri, a proposito di tutte le regioni dell'intenzionalità.²⁰⁵

Dato che non ci può essere *logos* in senso solipsistico, ma è necessario il vivere in comune con gli altri, allora il *logos* si trasforma anche in *ethos* (modo di agire comune, accettato da tutti) e in *polis* (ricerca e condivisione di questo modo di agire in una compagnia determinata che vive insieme in un luogo) (p. 124). Senza questo reciproco riconoscimento pubblico tra diversi uomini non può esistere nessun pensiero e nessun carattere umano. A proposito di questo «discorso pubblico», che è sintesi di intuizione soggettiva (*nous*) e pensiero intersoggettivo (*logos*), si può parlare di «razionalità»:

Nous e *logos* sono, dunque, le condizioni per impostare il discorso pubblico della ragione tra gli uomini e per renderlo sempre più critico, trasparente e intersoggettivo, così da giungere un giorno ad una condivisione universale di ciò che è vero, buono, giusto, bello e piacevole.²⁰⁶

All'analisi delle diverse forme della «razionalità», come sintesi di «*nous*» e «*logos*», è dedicato l'intero Cap. 5 *Il discorso pubblico della ragione e le sue tipologie*. Delle complesse analisi dedicate alle tre forme della razionalità («tecnica», «teorica» e «pratica») non è possibile dare conto compiutamente in questa sede, sia a causa delle loro ricchezza e complessità, sia e soprattutto perché ci allontanerebbero dal filone più specificamente teoretico a cui siamo interessati. Va comunque ricordato che per l'Autore la «razionalità pratica» rappresenta il cuore della seconda «esperienza umana», quella che ci caratterizza o dovrebbe caratterizzarci come uomini in senso pieno, in quanto fondata sull'intenzionalità e sul *logos*.

E con questo siamo pervenuti a quello che si deve considerare il nucleo teoretico fondamentale dell'intera riflessione. Non a caso, il Cap. 5 si conclude con una domanda radicale: se il cuore della seconda esperienza umana e, di conseguenza, il fondamento del fenomeno educativo e del discorso pedagogico è l'*azione buona*, «come si può valutare se un'azione umana è buona» (p. 222) E prima ancora: che cos'è un'azione umana buona e in che relazione si trova con il discorso educativo? Dare una risposta a queste domande è l'arduo compito affidato al Cap. 6 *L'azione umana. Identità e implicazioni pedagogiche*.

Sulla nozione di «azione umana»

Così come, entro le potenzialità e i limiti della «prima esperienza umana» furono possibili solo determinate modalità dell'insegnare e apprendere («cura», di «addestramento», di «modellamento», di «plasmazione o forgiatura»,

²⁰⁵ Ivi, p. 122.

²⁰⁶ Ivi, p. 132.

«informazione», «in-segnamento» e «comunicazione»), con lo strutturarsi della seconda «esperienza umana» si creano le condizioni per nuove modalità dell'insegnare e apprendere («educazione», «formazione» e «istruzione»):

[ciò] che ha consentito di far fermentare i tradizionali comportamenti umani della «cura», dello «sviluppo», dell'«addestramento», del «modellamento», dell'«in-segnamento», ecc. fino a renderli a pieno titolo educazione, formazione e istruzione è l'affermarsi dell'azione umana libera e responsabile come tratto caratteristico e più alto dell'esperienza umana»²⁰⁷

Questa nozione è talmente importante nell'economia del discorso da rappresentare, a tutti gli effetti, il vertice teoretico dell'intera riflessione; per questo all'analisi critica di questa nozione dovremo dedicare la massima attenzione. Un primo orientamento, in proposito, ci è offerto dalla sua distinzione rispetto ad altre modalità dell'agire:

l'uomo *agisce* e non semplicemente si *muove* come un sasso o una pianta, *opera* come una macchina, si *comporta* come uno dei tanti organismi superiori viventi²⁰⁸

Ma con questo non sappiamo ancora che cosa sia in positivo l'azione umana. Per tentare questo chiarimento è necessario separare, prendendoci qualche libertà rispetto alla trattazione dell'Autore, i problemi di *forma* o *struttura* dell'azione da quelli relativi alla *sostanza* o ai *contenuti* della stessa. Quanto alla forma, si potrebbe dire, in termini molto astratti e generali, che l'«azione umana» è quella resa possibile dall'*intenzionalità* e dal *logos* pubblico tecnico, teoretico e pratico. Ad esempio, si può considerare azione umana quella di un vasaio che modella una brocca, in quanto esprime razionalità tecnica; oppure quella di un ricercatore che studia i costituenti ultimi della materia, in quanto esprime la razionalità teoretica; e, ancora, quella di un educatore che vuole formare al bene i propri studenti, in quanto espressiva di razionalità pratica.

Al fine di approfondire la nozione di azione o atto umano, Bertagna si avvale della lezione di S. Tommaso di Aquino, il quale (sulla scorta di Aristotele) afferma che, all'interno dell'agire umano, è necessario distinguere tra «azione dell'uomo» o «*actus hominis*» e «azione umana» o «*actus umani*» (p. 261).

Appartengono al primo genere le azioni che si compiono *nell'uomo*, come le funzioni fisiologiche o quelle meccaniche, o anche quelle che sono eseguite attivamente e consapevolmente, come i gesti fisici, gli automatismi sensoriali, pulsionali, emotivi, passionali, ecc., ma che «non riescono ad allontanarsi in maniera decisiva da quelli che avvengono negli automi e che sono adottati anche dagli esseri viventi superiori.»²⁰⁹ Appartengono, invece, al secondo genere le azioni non subite, ma pienamente volute e di cui l'uomo è padrone: «pertanto qualsiasi atto di cui l'uomo è padrone, è propriamente un atto umano»²¹⁰.

Ai fini del riconoscimento concreto di questo tipo di azioni, mette conto ricordare i loro principali tratti fenomenologici: a) sono azioni concepite

²⁰⁷ Ivi, p. 244.

²⁰⁸ Ivi, p. 248.

²⁰⁹ Ivi, p. 259.

²¹⁰ Ivi, p. 261. (Citazione da S. Tommaso D'Aquino, *S.Th*, I-II, q1,a.1, c.)

mentalmente prima di essere eseguite; b) sono azioni che vengono esaminate, per considerare se gli scopi e i mezzi sono, nella circostanza data, veri, buoni, giusti e belli; c) sono azioni scelte in coscienza e autocoscienza, perché ritenute le migliori possibili nei contesti dati; d) sono azioni che, una volta compiute, sono ri-sottoposte all'intenzionalità e al logos per vederne gli esiti e assumersi le responsabilità: «atti davvero umani, perciò, non potrebbero esistere ed essere adottati da ciascuno senza considerare tutte queste dimensioni.»²¹¹

In sostanza, l'uomo sarebbe capace di due generi di atti/azioni: quelle *necessitate* da dispositivi di vario genere (biologici, psicologico, sociali, culturali, ecc.) e quelle «davvero umane» che sono libere e responsabili, in quanto fondate sull'intenzionalità e il logos.

Questo è, perlomeno, quanto afferma Bertagna, nella sua rilettura della tesi di S. Tommaso. Ora, in merito a questa particolare interpretazione, ci sembra necessario sollevare qualche obiezione critica.

Ci sembra infatti che, in questa analisi dell'azione umana, si sovrappongano e si confondano due piani del discorso che, invece, dovrebbero essere nettamente separati: quello dell'«azione umana» e quello dell'«azione umana buona», ossia l'atto umano in quanto volto a promuovere il bene, il bello, il giusto, l'utile per sé e per gli altri.

Nella precedente elencazione dei tratti fenomenici, quello che crea problema è, evidentemente, il punto b) «sono azioni che vengono esaminate per considerare se gli scopi e i mezzi sono, nella circostanza data, veri, buoni, giusti e belli». Qui, a nostro modo di vedere, si opera un'evidente forzatura teoretica, che ci fa passare insensibilmente dalla considerazione dell'azione umana in quanto *fatto*, descrivibile empiricamente e oggettivamente, all'azione umana in quanto *valore* da promuovere. Se si elimina questa forzatura teoretica, allora, per quanto strano possa sembrare, si deve considerare azione umana anche quella di Caino che uccide il proprio fratello o quella di Davide che schiera in prima fila il marito della propria amante per liberarsene. Anche queste azioni, infatti, presentano i tratti essenziali dell'azione umana, ossia intenzionalità, logos e libertà e responsabilità. Siamo così posti di fronte al *mistero* dell'azione umana, che si può orientare tanto al *bene* quanto al *male* - possibilità entrambe precluse agli animali e agli automi. Per questo il catechismo della Chiesa Cattolica afferma che, perché si possa parlare di atto peccaminoso o virtuoso – ossia azione umana buona o cattiva -, sono necessarie la «piena avvertenza e il deliberato consenso», ossia che sia *almeno* azione umana.

Che si debba operare una netta distinzione tra *azione umana* e *azione buona* diventa evidente, se si considera che l'azione umana è un *fatto*, che si può semplicemente riconoscere e descrivere con gli strumenti della ricerca empirica, mentre un'azione umana buona è un *valore* che si attribuisce all'azione, mediante un giudizio valutativo. Un conto è, insomma, riflettere sulle caratteristiche *formali* (intenzionalità, logos, libertà e responsabilità) dell'azione umana, un altro è riflettere e valutare la qualità dei *contenuti* dell'azione umana, ossia la capacità di promuovere il bene, il bello, il giusto, l'utile per sé e per gli altri.

²¹¹ Ivi, p. 262.

Questa confusione ci sembra particolarmente sospetta, oltre che insostenibile sotto il profilo teologico in quanto dimentica il problema del “male”, se si considera che lo stesso Bertagna, in un’altra parte del volume (pp. 219-243), dedica una corretta analisi proprio alle caratteristiche distintive dell’«azione buona». In questa sede, infatti, egli osserva:

Il metro della bontà delle azioni umane non può che stare nella natura stessa della Bontà. Come quello delle conoscenze vere non può che stare nella natura stessa della Verità. E lo stesso per le altre caratteristiche [*giusto, bello, utile*]. Premesso, dunque, che senza una fondazione ontologica, tutto il discorso salta, dove sta, allora, la natura ontologica della bontà (e poi potremmo dire della verità, della giustizia, della bellezza) senza di cui saremmo condannati al relativismo nichilistico?²¹²

E poi ancora:

il metro per valutare e decidere se un’azione umana è buona o cattiva sta nella coscienza e nell’autoscienza degli uomini. Nella parte più profonda dell’intenzionalità di ciascuno [...] [*nella*] prudenza personale del giudice (ogni essere umano) che decide in coscienza e autoscienza. La prudenza di chiunque intenda giudicare, in qualsiasi luogo lo intenda fare, in strada in famiglia nei tribunali, sarebbe il mezzo, dunque, per identificare ciò che è bene, giusto, vero, bello, utile e piacevole.²¹³

Pare evidente che, in questo modo, Bertagna riconosce almeno implicitamente la necessità di distinguere tra l’azione umana, in quanto fatto naturale oggettivo, e azione umana buona, in quanto *costruzione* culturale, all’interno di discorso di tipo *giudicante e valutativo*.

Peraltro, questa forzatura teoretica presenta anche altre conseguenze inaccettabili. Il criterio di identificazione dell’*umano* che egli propone appare fin troppo restrittivo, in quanto espunge dalla grammatica dell’umano una grande quantità di azioni e comportamenti che sarebbe difficile considerare *non umani* o non pienamente umani. Per esempio, se una azione umana mancasse anche solo di uno dei caratteri richiesti si dovrebbe parlare di azione non umana, o non, piuttosto, di azione umana *incompiuta* ma non per questo necessitata?

Pare chiaro inoltre che, se il criterio è così restrittivo ed esigente, allora l’azione umana sarebbe una rara eccezione: ma ha senso considerare come espressione piena dell’umano ciò che ne rappresenta l’eccezione? Sì sul piano del valore, non certo su quello dei fatti; ma così si ha ancora una conferma della necessità di distinguere l’azione umana come fatto e come valore.

La svolta del discorso

Non è importante qui approfondire le ragioni della mancata distinzione sopra segnalata, quanto il fatto che questa forzatura teoretica prelude ad una svolta radicale del discorso, nel senso che dal terreno della *analisi empirico-fattuale* si scivola su quello totalmente diverso delle decisioni valoriali, tipiche di un’*antropologia filosofica*, che a tratti si colora di teologia cristiano cattolica.

²¹³ Ivi, pp. 230-31.

Il punto di svolta è segnato dalla considerazione secondo cui, tra le diverse modalità di agire dell'uomo, è «quello degli atti umani ad esercitare un fascino sorgivo su ciascuno di noi» (p. 266). Da qui ad affermare che l'atto o azione umana (buona) costituisce l'essenza dell'umano, il passo è breve: tutti dovrebbero vivere esprimendo atti umani, perché solo così è possibile dare alla propria vita una forma conveniente a sé e all'altezza di sé (p. 272):

Si comprende allora perché gli uomini vivono per lo più nella prima tipologia (atti dell'uomo, reazioni balistiche, operazioni meccaniche, comportamenti reattivi automatici e non automatici, cause naturali deterministiche o anche indeterministiche), ma mirerebbero sempre più a vivere nella seconda (atti umani, azioni umane). La cercano e la vogliono per vivere in proprio, sempre più in libertà e identità, la loro vita, che non è di nessun altro... Per darle in ultima analisi, con le loro scelte, una forma che essi ritengono, sempre più *vera, buona, giusta, bella*, ecc.. più conveniente a sé [...] *conveniente* è quanto appartiene, infatti, nella maniera più profonda ed esclusiva ad un ente, e che lo fa essere quello che è in tutta la sua verità, bontà e bellezza. In questo senso, la convenienza di ogni ente, uomo compreso, è realizzare pienamente sé. [...] Perché soltanto così è felice e si sente compiuto.²¹⁴

Ovviamente, in queste frasi non si tratta più di una riflessione che si muove entro i canoni del discorso teoretico e scientifico, ma entro un discorso che si affida prevalentemente agli strumenti della persuasione e della retorica, ancorché nel senso migliore del termine. Il lettore è invitato, insomma, a condividere una scelta valoriale, che è propria dell'Autore; in questo modo una rispettabilissima tesi di antropologia filosofica, viene posta a fondamento di tutto il progetto pedagogico.

Se, di fatto, l'essenza dell'umano è rappresentata dall'azione umana (buona) allora il *progetto pedagogico* non può essere che quello di promuovere l'*umano* attraverso una progressiva diffusione di azioni umane (buone) nel tessuto della vita individuale e collettiva, perché in questo consisterebbe, alla fine, la saggezza e la felicità:

Non si giunge, insomma, alla saggezza e alla felicità senza un progressivo processo di educazione, formazione e istruzione che sia il deposito di azioni umane vere, buone, belle e giuste, e che aiuti tutti e ciascuno a volere e a continuare a volere solo atti umani delle stessa qualità, gli unici che rendono non solo qualcuno, ma tutti, realizzati nei loro rapporti con gli altri e con il mondo.²¹⁵

All'orizzonte, come è evidente, si va delineando quella che si potrebbe indicare come la *prospettiva escatologica* della terza «esperienza umana», quella definitiva, caratterizzata dal pieno compimento dell'essenza dell'umano o della perfezione dell'*umano*. In tutto ciò, non si può fare a meno di osservare la presenza di una componente neo illuministica, nel senso di intellettualistica, astratta e totalizzante: un mondo in cui si darebbero solo atti umani (buoni) e in cui dominerebbe su tutto la ragione pratica, come sintesi di ragione tecnica ed epistemica.

Ci si chiede, naturalmente, se tale prospettiva, che immagina un paradiso terrestre come regno degli atti liberi e responsabili, sia possibile (ma

²¹⁴ Ivi, p. 272.

²¹⁵ Ivi, p. 277.

come la mettiamo con il *mistero del male* che pure la teologia cattolica riconosce?) e, poi, se sia effettivamente desiderabile. Ciò che è certo, e di cui occorre onestamente prendere atto, è la distanza che separa la realtà attuale da questa visione utopistica ed escatologica, oltre all'enorme difficoltà del compito:

La sproporzione tra gli atti dell'uomo che ci sono comandati senza intenzionalità e senza ragione dalla natura e dalle circostanze della storia e gli atti umani con cui, invece, noi comandiamo all'una e alle altre [...] resta, d'altra parte, disarmante. E resterà ancora per chissà quanti millenni disarmante.²¹⁶

In ogni caso, anche se il compito è immane:

Non per queste oggettive difficoltà, tuttavia, si è sollevati dal desiderio di cercare di diffondere sempre più nella vita individuale e in quella della specie il dominio degli *actus umani* contro quello degli *actus homini*.²¹⁷

E questa possibilità esiste: se l'uomo si esercitasse e fosse indirizzato alla realizzazione di «azioni umane:» allora, azione umana dopo azione umana (p. 276), esse si trasformerebbero in abiti e disposizioni a compiere sempre e solo azioni propriamente umane. A tale scopo è importate circondare gli essere umani di esempi e di ambienti di vita orientati all'emersione e allo sviluppo di questi atti.

L'azione umana come «spazio» di possibilità per le pratiche educative

Posto che sia questo lo scopo ultimo a cui dovrebbe mirare l'educazione, come si configura più concretamente il compito della pedagogia? La partita si gioca tutta intera sul terreno del rapporto che esiste tra i «dispositivi» naturali, tecnologici e socioculturali, che inducono azioni *necessitate*, e l'intenzionalità, *logos*, libertà e responsabilità che sostanziano atti umani in senso proprio. Se si considera che non è solo la natura a determinarci e condizionarci, ma anche i *dispositivi tecnico-tecnologici* creati dall'uomo, diventati una seconda natura, e che anche la *famiglia* e le *comunità* hanno un ruolo fondamentale nel sottoporre i nuovi nati alle regole naturali, tecniche e sociali, ci sarebbe da disperare circa la possibilità per l'uomo di essere soggetto intenzionale, razionale, libero, responsabile.

Tuttavia, se si considera fuori dagli schemi ideologici oggi di moda e con equilibrio la situazione, si deve riconoscere che i dispositivi artificiali, famigliari, comunitari e istituzionali non possono esistere se non per l'uomo che li produce, per cui la loro azione non potrà essere mai tale da cancellare l'esistenza dello *spazio* sorgivo, attuale e potenziale di ogni atto umano, ossia la coscienza e l'autocoscienza (p. 296).

E' in questo spazio non occluso dall'azione dei dispositivi, e al cui interno resta intatta la capacità incompressibile dell'uomo di essere inizio di un agire

²¹⁶ Ivi, pp. 278-79.

²¹⁷ Ivi, p. 274.

libero e responsabile, che vi è una possibilità da cogliere e promuovere – una possibilità non è equivalente a «nulla»:

[i] dispositivi naturali, artificiali, famigliari e comunitari, dunque, non sarebbero mai del tutto irresistibili sull'*io*: si sarebbe "essere umani", anzi, solo quando non ci si lasciasse del tutto soggiogare da essi, ma si mantenesse uno spazio attuale o almeno potenziale di *agire umanamente*. L'essere umano, dunque, pur subendo i più pesanti condizionamenti [...] è definibile umano solo perché capace di azioni che trionfano sulla "determinatezza" dei gruppi familiari e comunitari, oltre che sui dispositivi dell'apparato tecnico-scientifico e su quella dell'ambiente naturale. Solo qui starebbe, del resto la sua capacità di educazione, formazione e istruzione.²¹⁸

Vale la pena rimarcare che l'esistenza dello spazio sorgivo di un agire libero e responsabile dell'uomo coincide con lo spazio della sua *educabilità*, cioè con la «sua capacità di istruzione, formazione ed educazione». Affermata l'esistenza di uno spazio di educabilità, come condizione di ogni pratica educativa, occorre cominciare a misurarsi con i problemi concreti legati a queste prassi: in particolare si pone il problema di come riconoscere gli atti umani e di come promuoverli con gli opportuni metodi e strumenti.

Quanto al problema del loro *riconoscimento*, si è già visto che: a) gli atti umani hanno la loro condizione di possibilità nell'*intenzionalità* e nel *logos*; b) scaturiscono e sono l'espressione della *volontà libera e responsabile* di ciascuno; c) per questo non sono causati da altro se non da sé stessi (p. 315). Dietro un atto umano non c'è mai una causa, come nel caso delle azioni necessitate, ma un motivo, in quanto la causa vera è solo la deliberazione della volontà, il fiat assoluto.

Dunque, per il riconoscimento di un atto umano basterebbe considerare la presenza in esso di intenzionalità, logos, volontà libera e responsabilità? In realtà, il problema del riconoscimento di un'azione umana, nella sua datità empirica, è ben più problematico:

Non è facile...distinguere già in noi, per esperienza interiore immediata o per riflessione fenomenologia, gli *actus umani* dagli *actus homini*. [...] Ancora meno facile, tuttavia, è procedere all'identificazione di questa differenza negli altri e con gli altri.²¹⁹

E la ragione è semplice:

Il problema è [...] che né intenzionalità e logos, né libertà e responsabilità, condizioni indispensabili all'azione umana, si vedono, si toccano, si possono cogliere con i sensi, nell'esperienza.²²⁰

Pur nella consapevolezza di tutte queste difficoltà, l'Autore ritiene che si possano aggirare mediante l'uso di una molteplicità di metodi e strumenti di osservazione: nel caso del riconoscimento delle azioni umane *proprie* è necessario il ricorso all'«esperienza diretta [...] nella regione più profonda dell'intenzionalità e del logos» (p. 316); nel caso di quelle degli *altri*, invece, possono essere utili «strumenti quantitativi di esplorazione e di misurazione» (p.

²¹⁸ Ivi, p. 302.

²¹⁹ Ivi, p. 316.

²²⁰ Ivi, p. 315.

317), da integrare con metodi e strumenti di tipo autovalutativo, quali «diari di bordo, autobiografie, resoconti clinici verbali, riflessione condivisa» (p. 318), ecc.; oppure, ancora, con «valutazioni espresse da osservatori esterni ritenuti competenti» (p. 318).

A parere di chi scrive, tuttavia, non si tratta solo di difficoltà di ordine tecnico, ma anche teorico, nel senso che rispetto a questo problema si fa sentire la già segnalata sovrapposizione tra «azione umana» e «azione umana buona» (bella, giusta, utile, piacevole). Ora, se si considera l'azione umana (non importa se necessitata o libera, nostra o di altri) solo come un *fatto* empirico, allora non c'è dubbio che il *riconoscimento* può e deve essere fatto con tutti i metodi oggettivi, quantitativi e qualitativi, introspettivi o intersoggettivi, che la metodologia scientifica (sempre migliorabile) ci mette a disposizione - esattamente come si procederebbe nel riconoscimento empirico delle azioni cavalline o asinine.

Ma se vogliamo riconoscere l'azione umana buona, allora è evidente che i metodi scientifici non possono esserci di alcun aiuto: l'azione buona, in quanto è un valore, non si osserva ma si *costruisce*, mediante l'espressione di *giudizi di valore* che si avvalgono del confronto tra l'atto empirico e un modello valoriale ideale. In tutti questi casi non si tratta di mero riconoscimento, ma di *attribuzione di valore*²²¹, che è cosa totalmente diversa. In effetti se si considera la gran parte dei metodi proposti da Bertagna (esame interiore, diari di bordo, autobiografie, valutazioni di osservazioni competenti, ecc.), si vede chiaramente che sono pratiche discorsive, tese a produrre un significato valoriale.

Risolto il problema del riconoscimento concreto degli atti umani, il secondo problema che si pone, sotto il profilo pratico, è quello della loro *promozione e diffusione*:

Se si vuole, perciò, aprire per gli atti umani la possibilità di percorrere la lunga via di un processo evolutivo parallelo a quello già intervenuto in natura per gli atti dell'uomo...se si vuole mirare a diffondere e far assumere atti umani sempre più intenzionali, razionali, liberi e responsabili ai singoli soggetti [...]; se si vuole, proprio per questo, mettere a disposizione di ciascuno e di tutti repertori di azioni umane, sedimentate poi in abitudini e disposizioni virtuose [...] bisogna trovare il modo di studiare, conoscere, per incrementarle, le caratteristiche degli atti umani con atti umani²²².

Se, dunque, l'obiettivo è quello di incrementare gli atti umani, si tratta di capire come riuscirci. La tesi sostenuta dall'Autore, sulla scorta di Platone e Aristotele, è che, per conoscere e promuovere le azioni umane, l'*episteme* e la tecnica non bastano. Per Aristotele, in particolare, lo strumento adeguato per conoscere e promuovere le azioni umane è rappresentato dalla *phronesis*, o *prudenza*, che non è scienza e neppure arte.

Dato che non esiste scienza, tecnica o arte, sembrerebbe che ci si debba affidare alla sola *esperienza personale*, ciascuno alla propria: ossia, agire, riflettere su azione compiuta, imparare dai propri errori e ripetere l'esperienza (p. 326). Per quanto questa sia una via necessaria e percorribile, tuttavia da sola non può bastare al miglioramento di tutti e di ciascuno sulla via della

²²¹ Per questo la valutazione può variare profondamente in base al sistema valoriale di chi giudica.

²²² Ivi, p. 319.

pienezza dell'azione umana (p. 327). C'è tuttavia una modalità per trasformare la prudenza di ciascuno in *orthos logos* pubblico, quella rappresentata dalla narrazione delle azioni umane: per migliorare l'*orthos logos* di ciascuno è necessario servirsi dei racconti, tradurre le azioni umane in letteratura, testimonianza, esempio, biografia, epica, tragedia, storia, mito, ecc.

Dal nostro punto di vista, tenderemmo a far valere, anche a questo proposito, la necessità di distinguere il problema della promozione di «azione umane» e «azioni umane buone»: nel caso delle azioni umane come *fatto*, lo strumento appropriato è costituito dalla tecnica e dall'arte di trasmissione agli altri delle proprie *abilità*; nel caso delle azioni umane come *valore*, ha perfettamente ragione Bertagna nel ritenere che la narrazione letteraria, di qualunque tipo, rappresenti lo strumento più idoneo. Ma, come è facile provare, ogni narrazione si regge su un processo di *valorizzazione* di atti umani, più o meno ordinari o eccezionali, che li trasforma in *esempi* o *modelli valoriali* - nel bene e nel male - rispetto ai quali il lettore è invitato a identificarsi o prendere le distanze.

Le pratiche umane dell'educare, formare e istruire

Il concetto di azione umana è evidentemente un concetto generico che riunisce al proprio interno diverse specie quali, ad esempio, l'azione umana professionale, quella sportiva, quella narrativa, del tempo libero, ecc. Si pone, a questo punto, il problema di porre in luce le caratteristiche specifiche delle azioni umane riferibili all'ambito educativo: che cosa caratterizza, dunque, l'educare, il formare e l'istruire rispetto ad altre tipologie di azioni umane e da altre modalità da altre pratiche²²³ contigue e similari? E' questo il problema di cui si fa carico il Cap. 7, intitolato *Educazione, formazione, istruzione. Processi e significati*.

Sulla base delle premesse sviluppate nei capitoli precedenti, è possibile affermare che è solo con il manifestarsi *dell'azione umana*, che possono presentarsi, all'interno dell'esperienza umana, le pratiche dell'educare, formare e istruire. Di conseguenza, se l'azione umana costituisce l'*a priori* o condizione di possibilità per tali pratiche, si può concludere che l'educazione, la formazione e l'istruzione sono possibili solo tra esseri umani dotati di intenzionalità, logos e volontà libera e responsabile. Per la stessa ragione si deve, invece, escludere che *enti* o *esseri* diversi dall'uomo, come le macchine, gli animali o la natura possano mai educare, formare e istruire (p. 351): al più possono servire come risorse per l'educazione (p. 353).

Dovendo, però, caratterizzare queste pratiche nella loro specificità si potrebbe dire che l'educare, il formare e l'istruire sono «azioni umane» che hanno come finalità specifica quella di creare le condizioni affinché anche l'*altro uomo* possa essere soggetto, a sua volta, di «azioni umane». Proprio perché non c'è educazione senza riferimento all'altro essere umano, è evidente che queste pratiche presuppongono, al fondo, una *relazione* asimmetrica e

²²³ Per "pratica umana" intendiamo un complesso di azioni umane che si supportano le une le altre per costituire un insieme organico e funzionale.

complementare, che può sussistere solo tra due o più persone libere e responsabili²²⁴.

Affermare che le pratiche educative sono una proprietà esclusiva dell'essere umano non significa che siano un possesso sicuro: educare, formare, istruire, più che un *fatto*, rappresentano una possibilità e una *sfida* aperta: è sufficiente che si attenuino i caratteri dell'intenzionalità, del logos, della libertà e responsabilità, perché l'educazione, la formazione e l'istruzione si *degradino* a mera informazione, modellamento, sviluppo, ecc. Per converso, il curare, l'accudire ecc., nella misura in cui manifestano i tratti dell'azione umana, possono elevarsi al piano educativo.²²⁵

Una volta indicato il tratto che accomuna le pratiche educative, avendone stabilito l'ambito, i contesti e i soggetti rispetto ai quali è appropriato parlare di educazione, formazione e istruzione, il problema che si pone è quello di operare una differenziazione, in seno alle stesse pratiche educative; una differenziazione che sia, però, attenta anche alle loro interconnessioni: in fondo, le pratiche dell'educazione e della formazione hanno una comune radice nell'azione intenzionale, logica, libera e responsabile.

Se si considera l'uso di questi concetti, è facile vedere che quello di *educazione* è il più ampio e comprensivo, nel senso che ad esso sono riconducibili quello di formazione e di istruzione. Al fine di caratterizzare l'educare è necessario trattare dell'*educabilità* dell'essere umano. Di che si tratta? Tra le sue caratteristiche distintive, la prima (e fondamentale) è quella di rappresentare una struttura ontologica (p. 356) costitutiva della *persona* stessa; l'educabilità, in altre parole, non è un accidente empirico che può inerire o meno alla persona, ma è un dato senza il quale non ci può essere neppure la persona. La seconda caratteristica, strettamente legata alla prima è che l'educabilità, in quanto dato ontologico, non riguarda questo o quel aspetto della persona, ma si riferisce alla persona nel suo insieme e a ogni suo singolo aspetto. Infine, la terza caratteristica, anch'essa dipendente dalla prime due, è che l'educabilità è segno ed espressione dell'*apertura ontologica* della persona all'altro: poiché l'*educabilità* è indice di mancanza e incompiutezza non risolvibile autonomamente, l'*educazione* non può mai essere un fatto *solipsistico*; piuttosto, essa rimanda e presuppone sempre una relazione interpersonale complementare e asimmetrica, che *deve* esercitarsi nel segno dell'intenzionalità, del logos, della libertà e responsabilità.

Ciò che importa rilevare, a partire da quest'ultima considerazione, è che l'educabilità, in quanto struttura ontologica costitutiva della persona, è sempre esposta ad un possibile fraintendimento e rischio, ben segnalato dalle analisi filologiche relativa ai termini «educare» e «educazione».

²²⁴ Entro questa relazione educativa possono trovare un nuovo senso e collocazione anche i comportamenti dell'accudire, curare, sviluppare, ecc., che, assunti nell'intenzionalità, nel logos e nella volontà libera e responsabile, diventano momenti interni al più ampio processo educativo.

²²⁵ Il dubbio che a questo proposito è possibile sollevare è che, se gli stessi atti dell'educare, istruire e formare o, viceversa, del curare, accudire, insegnare, possono transitare nell'uno e nell'altro insieme, allora si è legittimati a pensare che non presentano alcuna differenza strutturale e materiale specifica; il che evidentemente non è. Una maggior attenzione alle differenze strutturali tra pratiche avrebbe giovato alla pregnanza della riflessione.

Tutte le diverse matrici etimologiche («educare o «educere») di questi termini, alludono a un rischio e a un'opportunità: il *rischio* è quello di intendere l'educazione come una pratica che si impone all'educando, trattandolo come oggetto passivo e sottraendogli l'azione umana - un po' come succede con l'allevamento degli animali e la coltivazione delle piante; in questo caso, l'educabilità inerente alla persona si degrada a plasmabilità e modellabilità propria di oggetti e individui, mentre l'educazione diventa plasmazione e modellamento.

L'opportunità è data, invece, dal fatto che in queste stesse matrici etimologiche risuonano altri significati e metafore (quelle della maieutica socratica e del terapeuta, quella del potare e liberare del di più o, infine, quella del percorso nomadico), che hanno in comune il fatto di considerare l'educando come portatore di proprie esigenze, di intenzionalità, di logos, libertà e responsabilità, cioè come persona, che non riceve il suo essere né dai dispositivi, né dagli educatori. Ciò che si vuole dire è, in sostanza, che l'educabilità/educazione si muovono sempre, e sempre si muoveranno, su una *lama di rasoio*, tra dispositivi educanti e potenzialità dell'educando, tra condizionamenti e spontaneità, tra operazioni e comportamenti meccanici e azioni umane in senso proprio.

Sulla base di questa essenziale caratterizzazione dell'educabilità, in quanto struttura della persona, si passa a enucleare le diverse funzioni e componenti, che contribuiscono a identificare le pratiche e il processo educativo. La prima di queste funzioni è data dalla *socializzazione*: educazione è, senza dubbio, il processo mediante cui una comunità trasmette ai propri membri il proprio patrimonio culturale da essa elaborato nel tempo, fatto di conoscenze, abitudini, credenze, costumi, ecc., senza il quale non è possibile essere persone in senso compiuto e non solo potenziale. Ma perché si possa parlare di educazione non basta la semplice trasmissione culturale: occorre anche la (ri)elaborazione personale di questo patrimonio, senza la quale tutto resta lettera morta e sterile. Per questo un'ulteriore funzione costitutiva del processo educativo è la *personalizzazione*, ossia l'appropriazione personale, convinta e critica del patrimonio culturale (p. 366).

Se si considera poi che l'educabilità è, come si è detto, mancanza che apre alla presenza dell'altro uomo, allora si capisce che, né il processo di acculturazione, né quello di personalizzazione potrebbero darsi senza la presenza dell'altro nella *figura dell'educatore*, ossia di colui che media il processo di acculturazione e di personalizzazione. L'importanza di questa relazione interpersonale educatore-educando è tale che non è improprio considerarla come un *a priori* dell'educazione (p. 369). Si potrebbe pensare a questo a priori come ad una atmosfera relazionale che, se significativa e rispettosa (se riconosce l'altro per quello che è e non per quello che potrebbe e dovrebbe essere), rende possibili i primi due processi; se negativa, invece, li inibisce e li blocca.

L'ultimo costituente o tratto distintivo è rappresentato, infine, dalla *integralità* (p. 374). Con questo termine si intende, innanzitutto, il fatto che l'educazione è un *intero*, nel senso che i primi tre elementi costitutivi, non solo rappresentano un'unità inscindibile, ma anche che ciascuno di essi, al proprio interno, è unità inscindibile di molte cose: ogni aspetto del patrimonio culturale

rinvia ad ogni altro, ogni aspetto della persona rinvia ad ogni altro; ogni aspetto della relazione educativa a ogni altro.

Parlare di integralità, a proposito di educazione, non significa semplicemente constatare quel fatto che, nel linguaggio contemporaneo, viene designato con il termine *complessità*, ma affermare un valore da promuovere (p. 375): promuovere l'integralità del processo educativo significa promuovere l'intera umanità di ciascuno (p. 376).

Dall'analisi del concetto di educazione, l'attenzione si sposta a quelli, imparentati, di «formazione» e «istruzione». In ogni società storicamente determinata, semplice o complessa, l'educabilità dell'uomo trova risposte differenziate, in diverse strutture o dispositivi direttamente e indirettamente finalizzati a questo scopo. Per questo, le ultime considerazioni sono dedicate ai problemi relativi alla *istituzionalizzazione* delle pratiche educative nelle società complesse.

Nel caso in cui l'educazione sia finalizzata alla promozione di valori professionali e contestualizzata nei luoghi di lavoro, essa assume i tratti istituzionali della «formazione professionale».

Anche questa espressione, come quella strettamente imparentata di educazione, sembra presentare una duplice gamma di significati, tra loro incompatibili. Sotto il profilo storico, fino agli anni '50 del secolo scorso, il termine era riferito alle sole attività produttive, al cui interno accade che un soggetto attivo dà forma ad un oggetto da manipolare, forgiare, formare appunto. Questo primo significato si è conservato, nel primo trapasso del concetto dal mondo del lavoro a quello dell'educazione: formare una persona ha significato, in quegli anni, dare *forma professionale* a un lavoratore.

Questo significato originario si è, però, modificato a partire dagli anni '60, sotto l'influenza del concetto tedesco di «*Bildung*»; da allora in avanti la formazione ha cominciato a essere pensata a partire dal ruolo attivo del soggetto, che diventa formatore di sé stesso e usa tutto il resto come strumento - la formazione come autoformazione (p. 382). Negli ultimi anni, in modo sempre più deciso, sono entrate in crisi le letture tecnicistiche, oggettive e strumentali e la formazione professionale si è distaccata dalle nozioni di plasmazione e forgiatura (p. 382) del soggetto e (impersonali), entrando nell'orbita dell'educazione.

Se la formazione è nata nei luoghi di lavoro, l'*istruzione* è nata, invece, con la scuola. Si tratta pur sempre, però, di una forma di istituzionalizzazione dell'educazione (che è integrale e unitaria), il cui scopo non è quello di servire il lavorare e il produrre, ma di promuovere il *conoscere*.

Si può definire l'istruzione come il processo che, nel corso dell'intera vita, aiuta e sollecita all'impadronirsi delle conoscenze, fino alla strutturazione del sistema delle scienze. Istruire è legato fondamentalmente alla teoresi. Anche le pratiche dell'istruzione, non a caso, possono presentare una duplice forma: la prima ci rimanda agli interventi di un soggetto attivo su uno ritenuto passivo, per erigere in lui un edificio di conoscenze (istruire come insegnare). Ma questa è solo la forma degradata dell'istruire: il vero istruire è quello che avviene in intenzionalità, logos, libertà e responsabilità; e la vera conoscenza è solo quella che è davvero occasione di crescita educativa (p. 393). Pertanto la scuola per istruire nel vero senso della parola dovrebbe, allora, essere una comunità

fondata sulla conoscenze. Lasciamo, infine, alla curiosità del lettore le considerazioni conclusive dedicate alla specificità dei diversi ordini di scuola: infanzia, primaria, secondaria e superiore.

Ermanno Puricelli

RECENSIONI

Robert Spaemann, *Rousseau cittadino senza patria. Dalla polis alla natura*, pref. di Sergio Belardinelli, post. di Leonardo Allodi, Ares edizioni, Milano 2009, pp. 157.

Il volume *Rousseau cittadino senza patria* è composto da quattro saggi che Spaemann ha scritto tra il 1962 e il 1978. Attraverso l'analisi accurata dei testi di Rousseau, l'autore interroga con grande abilità ed eleganza i paradossi e le contraddizioni che costituiscono i concetti moderni di natura e di soggettività. La vita e l'opera di Rousseau divengono, in questo modo, i luoghi esemplari per analizzare e ricostruire i problemi più significativi della modernità sui quali si sono confrontati intere generazioni di intellettuali e studiosi. Rousseau, come successivamente farà Nietzsche, propone una nuova idea di soggettività non più limitata da una teleologia naturale determinata *a priori*, ma costituita sull'equilibrio e sull'armonia interiore: «il carattere esemplare dell'esistenza di Rousseau si fonda dunque sul fatto che egli, per la prima volta, nella sua opera e in se stesso, ha delineato i paradossi del concetto moderno, non teleologico di natura. Una natura non teleologica significa un inizio nel quale non è più preordinata una fine. Assumere tale inizio come misura significa suscitare una rivoluzione permanente, una totale anarchia, dal momento che ogni istituzione è repressione di tale natura. Oppure significa sottomettere, conseguentemente e radicalmente, la natura anarchica alle sue condizioni istituzionali di conservazione» (ivi, pp. 21-22). La soggettività non teleologica che emerge dai testi di Rousseau esplicita la frattura dell'uomo moderno tra la sua vera natura e le sue modalità di realizzazione nella società in cui vive.

La biografia dello stesso Rousseau testimonia, in modo evidente, l'estraneità continua dell'uomo naturale che egli si sente di incarnare a partire dai viaggi avventurosi della propria adolescenza, attraverso le conversioni e gli amori tormentati, fino all'esilio e alla fuga dopo la pubblicazione dell'*Emilio*. Jean-Jacques rappresenta così il prototipo dell'uomo moderno e dei suoi paradossi. Egli vive le proprie contraddizioni determinate dall'abbandono dell'ideale stato di natura e dall'impossibilità di accordare il sentimento di esistenza interiore con le esigenze politiche e sociali. Per questa ragione l'uomo rousseauiano evidenzia al meglio, secondo Spaemann, le contraddizioni della soggettività moderna che rifiuta una fondazione esterna e già determinata ma che, allo stesso tempo, mostra l'illusorietà dei tentativi di auto-determinazione razionale o intuizionista dell'umano. Ma proprio la separazione presente nell'uomo moderno rilancia il valore e il significato dell'educazione che in Rousseau assume, come sottolinea giustamente il filosofo tedesco, un ruolo decisivo per poter manifestare l'essenza naturale di ogni individuo.

Il primo capitolo, dal titolo *Esistenza naturale ed esistenza politica*, indaga la relazione tra l'uomo e il cittadino all'interno della produzione rousseauiana. Spaemann, ripercorrendo alcune classiche interpretazioni del pensiero del filosofo ginevrino, sottolinea il ruolo imprescindibile dell'educazione come orizzonte pratico nel quale si deve consumare la scelta tra la formazione dell'uomo o del cittadino. L'educatore, come Rousseau sottolinea in apertura dell'*Emilio*, deve decidere su quale piano vuole formare il giovane Emilio: egli ha la possibilità di formare il cittadino seguendo il modello ideale della *polis*

greca spartana nella quale: «non è necessaria alcuna pedagogia, alcuna educazione istituzionalizzata, teoreticamente fondata e professionalmente esercitata. L'educazione è qui un puro processo di adattamento e di integrazione, un processo che viene compiuto dal corpo sociale in quanto totalità» (ivi, pp. 30-31). E ha anche la possibilità di educare l'uomo naturale che ha la finalità di realizzare il sentimento di esistenza di ogni persona preservando, attraverso l'amore di sé, l'intimo legame di ogni uomo con se stesso. Per poter iniziare un'educazione naturale è necessario riconoscere la frattura tra il cittadino e l'uomo. Una separazione che, secondo Rousseau, è causata dal cristianesimo che, attraverso la profonda verità del proprio messaggio, rende impossibile la ricostruzione dei valori della *polis* spartana e l'adeguazione dell'uomo allo stato di appartenenza: «il cristianesimo non è una religione civile, ma la *religion de l'homme* che libera l'uomo in quanto tale, facendone il cittadino dell'universo» (ivi, p. 32). Lo spirito del cristianesimo, secondo Rousseau, è impolitico in quanto dissolve i legami della *polis* spartana basati sull'idea di patria e sull'assoggettamento dell'individuo allo stato. È proprio lo spirito del cristianesimo che nella riflessione rousseauiana permette l'uscita dalla *polis* per iniziare il cammino verso l'uomo naturale. Un cammino che l'uomo moderno non è riuscito a compiere, come lo stesso Rousseau ha denunciato nelle sue opere. La modernità non è stata in grado di realizzare l'armonia dell'uomo con se stesso, ma ha prodotto forme di soggettività miste come l'uomo borghese che è sempre in contrasto con se stesso perché non riesce a essere né cittadino né uomo.

Il secondo saggio del volume *Dalla "polis" alla natura* approfondisce il tema della frattura interna dell'uomo moderno partendo da un'analisi del *Discorso sulle scienze e sulle arti* di Rousseau. In questo scritto il filosofo ginevrino attribuisce al progresso culturale delle società moderne la responsabilità della degenerazione dell'uomo e del suo allontanamento dai valori naturali. Secondo Spaemann, già nel primo *Discorso*, Rousseau mette in evidenza i motivi essenziali della critica alla cultura moderna: «la civiltà moderna è fondata su un progressivo aumento dei bisogni. Ogni bisogno aggiuntivo costituisce però un legame in più per l'uomo, in quanto ne incrementa la dipendenza. Le arti e le scienze illustrano questo processo, e in pari tempo lo favoriscono e lo nascondono. La semplice verità è che una società edonistica non può essere una società libera. Il progresso costituisce una crescente perdita di libertà» (ivi, p. 57). Lo sviluppo dei saperi e il progresso scientifico permettono una maggiore saturazione dei bisogni dell'uomo, ma allo stesso generano nuovi bisogni che devono essere soddisfatti. Per questa ragione Rousseau vede nello sviluppo culturale della civiltà moderna un sintomo della perdita di libertà dell'essere umano che rimane sempre più vincolato dai limiti della società nella quale si trova. Proprio il primo *Discorso* rousseauiano, secondo la ricostruzione di Spaemann, si presenta come il luogo centrale in cui prende forma il conflitto tra l'uomo naturale e il cittadino nel pensiero del filosofo ginevrino.

Nel terzo capitolo *Sulla preistoria del concetto di natura nel XVIII secolo*, il pensatore tedesco effettua una ricostruzione storica degli aspetti più significativi del concetto di natura per chiarire gli snodi teorici che compongono l'idea di *physis* del XVIII secolo. Secondo Spaemann vi è un'ambiguità di fondo

nell'idea di natura che proprio l'epoca storica nella quale vive Rousseau rende esplicita. Da un lato la natura è l'insieme delle capacità che permette l'autoconservazione e lo sviluppo di ogni singolo individuo, dall'altro è una condizione ipotetica che precede ogni idea di storia. La natura individuale permette l'emancipazione dell'uomo attraverso la storia, ma allo stesso tempo il processo di emancipazione risulta possibile solo come una manifestazione della natura originaria di partenza. Una conseguenza immediata di questa dialettica interna all'idea di natura, che Spaemann mette bene in evidenza, è l'abbandono della prospettiva teleologica come logica interna alla stessa natura. Il meccanicismo di matrice cartesiana porta a pensare il mondo naturale come una macchina regolata da leggi che possono essere controllate e misurate. La natura, pensata come meccanismo, viene separata da una realtà trascendente e spirituale che mantiene il valore teleologico, ma viene posta fuori dal mondo. In questo modo il concetto di natura sostituisce quello di sostanza e si dilata divenendo l'unica struttura del reale. L'Illuminismo completa questo processo riducendo l'importanza e il significato dell'aspetto teleologico all'interno della realtà. Rousseau parte da questa prospettiva per sviluppare la propria idea di bontà originaria dell'uomo naturale: «la tesi della bontà dell'*homme naturel* è la tesi della purezza della spontaneità. [...] Lo *status naturae purae*, secondo Rousseau, è quello della piena autosufficienza del singolo individuo. Esso perciò lo spinge fuori di sé, ma non oltre se stesso. La questione è come allora in generale si pervenga a un'uscita dalla natura, a un'uscita così radicale che la natura venga alterata fino all'inconoscibilità. Rousseau offre la risposta individuando una qualità specifica dell'uomo naturale: la libertà in quanto indipendenza dall'istinto e la perfettibilità che ne consegue» (ivi, p. 96). La libertà umana permette l'uscita dallo stato naturale, non in vista della realizzazione di un *telos* esterno, ma per giungere a un equilibrio personale.

Spaemann insiste molto sull'ambiguità, presente in Rousseau, dell'uscita umana dallo stato di natura in quanto l'esistenza al di fuori dello *status naturae purae* è necessariamente estraniata e frammentaria. L'uomo civile della *polis* greca può raggiungere al massimo, attraverso l'idea di patria, una totale identificazione con la comunità chiusa nella quale vive. Ma l'identificazione con la volontà generale della nazione ha come conseguenza necessaria la rinuncia all'indipendenza naturale del singolo individuo. In modo ancora più evidente l'uomo moderno, rappresentato dallo spirito borghese, vive la propria contraddizione attraverso un'esistenza doppia che non riesce a realizzare né l'aspetto politico né quello naturale. L'unica via che rimane all'individuo rousseauiano e a quello moderno in generale, sostiene Spaemann, è l'educazione naturale che può realizzare pienamente l'uomo dopo l'uscita dallo stato di natura: «solo se noi gli restituiamo l'autarchia preistorica, egli è il vero *homme naturel*. Poiché in lui il fine della natura viene raggiunto in una forma superiore rispetto all'iniziale *homme naturel*, quel fine della natura che Rousseau indica come *sentiment de notre existence*. Dunque un fine che non ha nulla a che fare con la teleologia, ma che consiste nella semplice autosufficienza, nel totale avvertito ripiegamento di un essere su se stesso» (ivi, p. 103). Spaemann coglie proprio nell'idea di educazione naturale il punto di raccordo dell'intero pensiero rousseauiano. L'ideale educativo che Rousseau presenta nell'*Emilio* indica la via per costruire una coscienza individuale come

forma superiore di legame a se stessi che, attraverso un rafforzamento del sentimento di esistenza, permette a ogni individuo di realizzare il proprio equilibrio nella relazione con sé e con gli altri.

Nel saggio conclusivo del volume dal titolo *L'Émile di Rousseau: trattato sull'educazione o sogni di un visionario?*, Spaemann approfondisce il tema dell'educazione nell'*Emilio*. Se l'uomo dello stato naturale, frutto dell'astrazione filosofica, non ha bisogno di educazione in quanto è un essere autarchico che vive in modo immediato la sua relazione con il mondo, l'uomo moderno deve essere educato per potersi riappropriare della propria vera natura. Vista l'impossibilità di un'educazione pubblica totalitaria come nel modello della *polis* spartana dopo il messaggio veritativo della cristianesimo, e dimostrata l'intima contraddizione dello spirito borghese, il compito dell'educazione naturale è costituire un uomo in equilibrio con se stesso, con le sue passioni e con gli altri: «ciò che resta è una pedagogia che rivolge la sua attenzione incessantemente alla conservazione dell'equilibrio ovvero a cercare forme di superamento del suo perturbamento, una pedagogia che salvaguarda e promuove le condizioni dell'autarchia in ogni stadio di sviluppo: minimo risveglio di bisogni, massimo dispiegarsi delle forze» (ivi, p. 116). L'educazione diviene così il punto di riferimento per la costruzione di una coscienza soggettiva che si pone come base generativa di ogni struttura sociale.

Il volume di Spaemann propone una lettura originale e allo stesso tempo accurata dell'opera rousseauiana. Il filosofo tedesco, attraverso Rousseau, riflette sulla genesi che ha portato la modernità a pensare i legami tra l'individualità e la società individuando nell'educazione la pratica che permette di costituire l'armonia e l'equilibrio indispensabili per ogni coscienza soggettiva.

Andrea Potestio

Massimigliano Stramaglia, *I nuovi padri. Per una pedagogia della tenerezza*, Eum, Macerata 2009, pp. 369.

Il volume presenta una riflessione accurata e approfondita sul tema della paternità in una prospettiva pedagogica. L'autore individua nella tenerezza la caratteristica peculiare e ancora inesplorata della paternità moderna. Una caratteristica che può divenire risorsa propositiva per il consolidamento dei legami famigliari e per la costruzione di una società più democratica. La tenerezza paterna costituisce, così, la chiave epistemologica per elaborare una pedagogia che sia centrata sulla persona come elemento dinamico, aperto e relazionale della società futura.

Stramaglia, assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze dell'educazione e della formazione dell'Università di Macerata, dedica la prima parte del volume a una ricostruzione storica e antropologica dell'idea di paternità. Il punto di partenza è la domanda sull'origine della questione della paternità. Secondo diversi studi storici sulle culture primitive, durante il Neolitico avviene la scoperta, da parte dei nostri progenitori, della connessione tra il concepimento e la procreazione e, quindi, della presenza dell'elemento maschile nell'evento che porta alla nascita di nuovi esseri umani. Il concetto di paternità fisiologica nasce a causa dei cambiamenti di abitudini delle popolazioni primitive e dall'intensificarsi dell'attività dell'allevamento, che permette l'osservazione diretta dei comportamenti degli animali in cattività. La difficoltà di stabilire con certezza la paternità fisiologica e l'ignoranza del concetto di padre delle popolazioni prima del Neolitico, non deve, però, condurre a derive relativiste e a pensare il concetto di padre come una categoria culturale indotta da quella di maternità. L'autore insiste, giustamente, sulla distinzione tra ignoranza del concetto di riproduzione fisiologica e ignoranza dell'idea di paternità in generale e afferma: «una lettura critica delle analisi storiche, antropologiche e psicologiche conferma che il *paternage* è una funzione universale, e che in termini educativi non si possa parlare di ignoranza della paternità, se non in quanto ignoranza del processo riproduttivo che induce alla paternità. La paternità è sempre stata presente nella storia della famiglia» (lvi, p. 37).

La funzione della paternità, da un punto di vista educativo, simbolico e politico, è universale, si adatta ai vari contesti storici determinati e rappresenta una dimensione di riferimento per la costruzione dell'idea di famiglia e di società. L'universalità della funzione della paternità è uno dei punti di riferimento dell'idea di educazione, che emerge dal testo, e permette la costruzione della persona come ente primo e indeterminato che, pur radicato all'interno di legami famigliari e sociali, li trascende e li supera. Il valore universale della paternità non costituisce, da solo, la certezza del suo riconoscimento sociale e storico. Stramaglia, infatti, dimostra come, nelle varie epoche storiche, l'essenza della paternità assuma un significato e un ruolo profondamente differente, fino a essere addirittura negato, come nelle comunità primitive. Dopo aver analizzato il ruolo del padre nel mondo pre-classico, l'autore si concentra sul mondo greco e romano. La cultura greca costruisce l'idea di paternità sulla propria visione politica, privilegia la sfera pubblica a

quella familiare e, riduce, di conseguenza, il valore affettivo del padre all'interno della famiglia. L'idea di *pater familias* della civiltà romana rappresenta un'evoluzione discontinua del modello greco. La famiglia è concepita come un sottosistema della società e, di conseguenza, il padre autoritario ha il compito di trasmettere alla discendenza un patrimonio, una collocazione e un ruolo preciso nella comunità. Le modalità di manifestazione del rapporto tra padre e figlio, nel mondo classico, sono costituite prevalentemente dall'autorità e dall'austerità della figura paterna che domina, con il suo ruolo, la piccola comunità familiare. La tenerezza e le cure amorevoli sono riservate alla madre o a figure marginali, assimilabili a quelle delle nutrici o delle balie.

Un cambiamento radicale di prospettiva nella figura paterna, secondo la ricostruzione di Stramaglia, è dato dall'avvento del Cristianesimo che sviluppa un'idea di padre come divinità spirituale che porta l'uomo verso la salvezza. Stramaglia individua in Agostino il primo pensatore che ha introdotto, nella figura paterna, le caratteristiche di amore e misericordia che, precedentemente, erano rappresentate prevalentemente dalla figura femminile: «il processo di spiritualizzazione della figura paterna trova il suo massimo compimento nelle *Confessioni* di Sant'Agostino. [...] La concezione agostiniana del Cristo come incarnazione dell'Amore paterno induce a considerare il Santo fondatore indiscusso di una pedagogia dell'amorevolezza paterna». (Ivi, p. 65).

Nelle società moderne, il tema dell'autorità diviene il principio di garanzia dell'ordine sociale. L'autorità del sovrano sui sudditi viene così trasposta anche all'interno della famiglia, attraverso la figura del padre-padrone che esercita il suo potere sulla moglie e sui figli. Durante il Rinascimento e l'*Ancien régime* si assiste allo sviluppo dell'idea di abitazione privata, intesa come simbolo di uno spazio interiore che deve essere curato, valorizzato e, all'interno del quale, può agire l'autorità paterna. La costruzione di uno spazio abitativo intimo si pone alla base del processo che genererà la diffusione della famiglia mono-nucleare. L'autorità rimane, però, nei secoli del trionfo dell'assolutismo politico, il concetto centrale sul quale è costruita la rappresentazione sociale della paternità. Per dimostrare questa tesi, l'autore si sofferma, attraverso una paziente ricostruzione delle impostazioni teoriche di pensatori come Machiavelli, Bodin, Hobbes e Rousseau, sul significato politico e pedagogico del tema dell'autorità politica e familiare nella modernità.

L'analisi accurata dell'idea di autorità, sulla quale si costruisce la figura paterna familiare e politica, porta Stramaglia a valutarne le possibili conseguenze all'interno di una teoria educativa capace di porre la persona come obiettivo delle sue azioni. L'idea storica di autorità si basa sulla funzione correttiva del padre che, attraverso meccanismi di ammonizione e imposizione, obbliga i componenti della famiglia a determinati comportamenti. Al contrario il testo propone un'idea di autorevolezza del padre basata sul suo potere limitativo/salvifico: «piuttosto che di "funzione correttiva" del padre, alla quale corrisponde un'azione volta a modificare il comportamento filiale mediante meccanismi autoritaristici di ammonizione/apprendimento, appare infatti più opportuno discorrere di una figura genitoriale limitativo/salvifica. Limitativa in quanto, ponendo un limite concreto all'insorgere di comportamenti disorganizzati, il veto paterno libera progressivamente il figlio dall'ansia; salvifica in quanto, fornendo specifiche indicazioni e proponendo, secondo modi

e tempi adeguati, un'idea di bene da perseguire, orienta l'agire filiale mediante una bussola, una linea direttiva e non impositiva, seguendo la quale la figliolanza evita di incorrere in errori irrimediabili» (Ivi, p. 94). Questa idea di paternità come figura autorevole, ma non impositiva e distaccata, permette di costruire le basi di una pedagogia della tenerezza, capace di sviluppare in modo armonico la persona nella sua interezza.

La ricostruzione storica e sociologica della figura paterna che il testo effettua, si conclude con l'analisi dei grandi mutamenti degli ultimi secoli. L'Ottocento è connotato da una presenza molto forte dell'idea di padre, intesa come ideale regolativo delle prassi politiche e come principio di autorità nelle relazioni familiari. L'idea di paternità viene, però, influenzata e modificata dai cambiamenti sociali che portano al consolidarsi della famiglia borghese, che concepisce anche la madre come responsabile dell'educazione morale dei figli. I valori della famiglia borghese portano a celebrare la funzione coercitiva, ma anche assistenziale e caritatevole dell'autorità paterna. L'aspetto coercitivo verrà ripreso ed esasperato dai totalitarismi della prima metà del Novecento che evidenziano, in senso negativo, la stretta connessione tra l'aspetto politico e quello familiare dell'idea di paternità. L'analisi della *Lettera al padre* di Franz Kafka, considerata come un manifesto letterario della rivolta contro l'autoritarismo paterno, evidenzia le conseguenze negative del primato dell'autorità impositiva paterna. La figura paterna, imponente e schiacciante, che Kafka ricorda, diviene simbolo di un'autorità distaccata e lontana che genera, nella crescita del bambino, sentimenti di impotenza e paure. Proprio i limiti di questa figura genitoriale, permettono a Stramaglia di rilanciare le idee di tenerezza e di amorevole attenzione che dovrebbero essere centrali nel rapporto tra padre e figli. Idee che le Costituzioni democratiche e le Dichiarazioni sui diritti dell'uomo della seconda metà del Novecento hanno fatto proprie e cercano di diffondere.

L'obiettivo della seconda parte del volume, dal titolo *Paternità responsabile ed educazione alla democrazia*, è di promuovere il recupero di valori paterni, che non si esprimono nella logica del dominio e dell'autorità, ma pongono la figura del padre al centro delle dinamiche educative familiari e delle prassi politiche e sociali. Il testo individua tre momenti significativi, attraverso i quali si può concretizzare un'educazione e una politica della tenerezza basata sui valori della paternità: la democrazia dell'ascolto come interrogazione e presa in carico dei bisogni della comunità, l'inclusività del bene che permette la creazione di spazi di riflessione comune sul ruolo della famiglia come comunità aperta ed educante e la famiglia come soggetto politico primario che sappia promuovere, attraverso una sensibilità pedagogica, la capacità di accoglienza nei confronti dei nuovi nati e del futuro di cui sono portatori.

Stramaglia sottolinea la necessità di un confronto produttivo con altri saperi, come quello psicanalitico, psicologico e sociologico, per costruire una teoria educativa che sappia mettere in evidenza il valore della funzione del padre nella costituzione dell'identità personale, familiare e sociale. L'autore si sofferma sul ruolo svolto dalla psicanalisi e, in particolare, sulle riflessioni freudiane sull'interiorizzazione, da parte del fanciullo, del ruolo paterno. La discussione critica delle tesi di Freud, dal complesso di Edipo fino ai principi di piacere e realtà, permette di verificare la presenza della tenerezza come

elemento costitutivo e imprescindibile nella costruzione di un'identità personale che sappia essere, realmente, relazionale. Il valore della paternità risiede, così, nella capacità dell'individuo di essere amorevole e tenero nell'incontro con l'altro che prende, di volta in volta, la forma del fratello, del compagno e, infine, del figlio. Ma se la pedagogia della tenerezza può utilizzare alcune riflessioni psicanalitiche, non deve appoggiare il proprio statuto epistemologico su di essa e, per esempio, non deve esasperare, come in ambito psicanalitico, gli aspetti psicopatologici degli individui, costruendo e interpretando la normalità psichica a partire da una generalizzazione degli aspetti nevrotici.

La pedagogia della tenerezza che emerge dal libro, pur attraverso un continuo scambio con altre discipline, rilancia un'idea di pedagogia come scienza autonoma che si basa sull'educazione della persona umana e sulla sua relazionalità: «l'intreccio con le scienze psicologiche e sociali fornisce alle teorie pedagogiche un importante sostegno procedurale. La pedagogia è scienza autonoma, ma non autosufficiente: dialoga con le altre scienze, ma fonda il suo statuto epistemologico sull'educazione della persona umana». (Ivi, p. 174) Tra i molti meriti di questo lavoro, vi è senza dubbio, come sottolinea nella *Prefazione* Michele Corsi, la capacità di ricevere e interpretare i contributi di molti saperi, come la psicologia, la storia, l'antropologia o la sociologia, mantenendo il rigore metodologico e disciplinare della pedagogia, senza rinunciare al *proprium* della persona come cuore e centro propulsivo del sapere educativo.

Il libro di Stamaglia si inserisce all'interno della migliore tradizione pedagogica personalista, dialogando con gli autori della tradizione e con le discipline che costituiscono la base delle scienze dell'educazione contemporanee. Ne emerge un testo di rigore metodologico, anche se scritto con un linguaggio privo di tecnicismi e accessibile a tutti coloro che si interessano di temi educativi, capace di descrivere la famiglia attuale con le sue complessità e fragilità e di individuare nella tenerezza l'essenza educativa e progettuale dei nuovi padri. Una tenerezza paterna che non si trasforma in lassismo e che non sostituisce il valore educativo materno, ma che, in condivisione con la madre, progetta, in modo responsabile, l'avvenire dei propri figli.

Andrea Potestio

Fabio Toscano, *La formula segreta*, Sironi editore, Milano 2009, pp. 205

«Era il 19 febbraio 1512, giovedì di Carnevale, Brescia si apprestava a vivere una delle giornate più tragiche della sua storia. L'impeto dei militi francesi che volevano punire Brescia per la sua ribellione non si fermò neppure dinnanzi ai luoghi di culto dove molti bresciani cercarono riparo; tra questi c'era anche una vedova con due figli. Il figlio Niccolò fu preso di mira, un francese lo colpì alla testa, la lama gli squarciò la bocca, guarì grazie alle cure materne ma per le balbuzie causatagli dalle ferite alla bocca tutti lo conoscono come Tartaglia». Con queste parole Fabio Toscano introduce il Lettore agli eventi che segnarono in modo indelebile la vita di Niccolò Tartaglia.

Nell'Italia del 500 ci sono due nomi che primeggiano su quelli degli altri matematici loro contemporanei: sono i nomi di Niccolò Tartaglia e Gerolamo Cardano e il libro è il racconto del loro confronto, anzi scontro, che li ha accompagnati per gran parte della loro vita.

Nel Cinquecento erano famose in Italia le disfide tra matematici: veri e propri duelli scientifici il cui sviluppo riproduceva i canoni dei tornei cavallereschi. La sorte e la fama scientifica dei matematici contendenti dipendeva esclusivamente dalla vittoria o dalla sconfitta.

Ognuno dei contendenti proponeva all'avversario un numero stabilito, generalmente 30, di quesiti differenti e di particolare difficoltà. Ogni 'cartello', così veniva chiamato l'elenco dei quesiti, era depositato presso un notaio o una persona influente, stampato e distribuito a chi veniva sfidato. Colui a cui veniva inviato il cartello doveva risolvere i problemi in un tempo preventivamente stabilito, proponendo a sua volta all'avversario nuovi quesiti. Alcuni giudici, scelti di comune accordo, dichiaravano vincitore chi riusciva a risolvere il maggior numero di problemi. La consuetudine voleva poi che ogni duello dall'esito contrastato culminasse in un pubblico dibattito, nel corso del quale i contendenti erano tenuti a discutere dei problemi scambiati e delle relative soluzioni alla presenza dei giudici e di una platea di spettatori. Spesso tali disfide diventavano incandescenti. Queste dispute furono molto importanti per la diffusione degli argomenti scientifici e contribuirono a dare un'immagine viva della matematica nel Rinascimento.

Non sfoderarono le spade, non si risparmiarono però gli insulti Niccolò Tartaglia e Gerolamo Cardano che miravano a impadronirsi della fama svelando passo passo i misteri risolti dall'avversario. Motivo della contesa era la soluzione generale delle equazioni di terzo grado: la "formula segreta" di cui parla il titolo di questo avvincente libro di Fabio Toscano. In questa opera l'Autore riproduce il duello tra i due matematici, inserito in un nitido e suggestivo affresco del mondo politico e culturale del 500. Vengono riprodotti, riportando le citazioni dei testi originali dei protagonisti, questi scontri e le scoperte che sono definite dall'Autore "originate non solo dal genio creativo e abilità tecnica, ma altresì da dedizione, perseveranza, competizione, gelosia, ambizione, stima, risentimento, impeto, sofferenza" e aggiungerei avidità di risolvere una formula, il che dimostra la passione dei protagonisti per una disciplina che spesso è considerata nemica.

Quanto è raccontato in questo libro costituisce un complesso di vicende sorprendenti, appassionanti e intriganti tali da richiamare la curiosità di tutti: vicende ricche di situazioni dal sapore romanzesco, segreti, dispute incandescenti, erudite e animate da personaggi affascinanti, geniali e bizzarri, capaci di eccellere nella loro epoca sia per virtù di intelletto che per umane debolezze. Con queste parole nell'introduzione, l'Autore ci fornisce un ottimo motivo per leggere questo libro.

Il problema dello scontro non sembra a noi oggi così rilevante, ma l'Autore con attenzione e sensibilità fa capire la rilevanza storica, culturale e scientifica dell'intera questione. Va ricordato inoltre che da Archimede a Tartaglia, cioè dal III sec. a. C. al XVI sec. d. C., intercorrono poco meno di due millenni; questo è stato il tempo necessario per ottenere un risultato nuovo nel campo dell'algebra. Infatti fino al 1500 d. C. i matematici non andavano oltre alla soluzione di problemi risolvibili attraverso equazioni di secondo grado.

I curiosi potranno non solo trovare la formula segreta tradotta nella notazione attuale, ma scopriranno anche come la matematica di allora e il modo di fare e di scrivere di matematica sia completamente diverso rispetto a quello attuale. Non c'erano formule, le descrizioni erano espresse in forma di poesia per la loro più facile memorizzazione; addirittura, era inconcepibile avere un'equazione con il segno meno davanti a un termine. Rimane famosa la descrizione-enunciazione fatta da Tartaglia di una espressione algebrica, che noi oggi rappresentiamo con una semplice equazione di terzo grado, espressa in forma poetica come segue:

Quando che'l cubo con le cose appresso	x^3+bx
Se agguaglia a qualche numero discreto	$=c$
Trovan dui altri differenti in esso.	$u-v=c$

Da poi terrai questo per consueto	
Che'l lor prodotto sempre sia eguale	$u*v=$
Al terzo cubo delle cose neto.	$(b/3)^3$

El residuo poi suo generale	
Delli lor lati cubi ben sottratti	$u^{1/3}-v^{1/3}$
Varrà la tua cosa principale.	$=x''$.

Fabio Toscano ci racconta tutte queste cose in modo chiaro, gradevole, di facile lettura e molto documentato dal punto di vista storico ma senza annoiare il Lettore.

Francesca Bonenti

Robert Comte, *Le courage de se construire. L'identité entre don et promesse*, préface de Nicolas Capelle, Salvator, Paris 2009, pp. 220.

Il testo propone un'analisi articolata sul tema della costruzione dell'identità personale, ossia sui modi attraverso i quali si strutturano e si modificano i legami che sono alla base della coscienza e dell'autocoscienza di ogni individuo. Robert Comte, teologo, educatore e responsabile del Centro diocesano di formazione a Saint-Étienne, affronta il problema dell'identità attraverso la prospettiva sociologica, psicologica, filosofica e teologica. In particolare la riflessione si concentra sulle tesi del filosofo francese Paul Ricoeur e sull'idea di identità narrativa come momento fondamentale per cogliere l'aspetto diveniente e complesso che è alla base dei processi di costruzione del sé. Partendo da Ricoeur, l'autore individua tre momenti significativi nei processi identitari: lo spazio inteso come il luogo di origine che costituisce il punto di partenza della formazione personale, il tempo che mostra il legame con la generazione alla quale apparteniamo e le relazioni che indicano il carattere flessibile e aperto della nostra identità. Lo spazio, il tempo e la relazionalità sono i tre momenti significativi che Comte individua come categorie che costruiscono i legami dell'io e permettono di pensare l'identità come un luogo aperto all'esperienza dell'altro. L'idea di identità che Comte propone, attraverso un confronto costante con gli autori della tradizione cristiana, si allontana da ogni ideologia appropriante che tende a pensare la propria soggettività come un possesso raggiunto in modo definitivo e permanente. Al contrario Comte individua nei grandi pilastri della riflessione cristiana, nei temi del dono, della promessa e della fede le condizioni che permettono di costruire una identità che sia consapevole del proprio debito nei confronti di ciò che è altro da sé.

Nel primo capitolo del testo *L'identità oggi*, Comte mette in evidenza le difficoltà che i giovani e gli adulti trovano all'interno della società contemporanea per trovare punti di riferimento sui quali costruire una individualità consapevole. L'incertezza, la crisi, la difficoltà ad esprimere se stessi, la confusione dei ruoli e il disagio sembrano essere le caratteristiche essenziali che descrivono il divenire frenetico della società contemporanea. La famiglia, la dimensione lavorativa e le stesse istituzioni religiose non sembrano essere in grado di proporre soluzioni e di contrastare il senso di incertezza che caratterizza i nostri tempi e che si manifesta in un crescente individualismo: «la breve ricostruzione storica che abbiamo svolto, mostra la crescita dell'individualismo, parola che si deve considerare in senso sociologico e non morale (si parla anche di processo di individualizzazione). E in che cosa consiste? Nell'emergenza progressiva di un 'io senza noi', secondo l'espressione chiara di Norbert Elias. Questo processo è in azione a partire dal XVI secolo: se all'interno delle società tradizionali ogni essere umano si percepiva principalmente come appartenente a una società, l'individuo moderno invece si percepisce come un essere individuale» (ivi, p. 37). Il processo di individualizzazione caratterizza, secondo l'autore, le dinamiche identitarie della società contemporanea e si manifesta in un tentativo di costruire i legami dell'uomo attraverso percorsi solipsistici di appropriazione del proprio io.

Dopo aver analizzato le diverse modalità di manifestazione del processo di individualizzazione nella nostra società, confrontandosi con le tesi di autori come Guillebaud, Aubert e Giddens, Comte propone nel capitolo *I cordoni dell'identità* un'analisi delle tre strutture sulle quali è possibile costruire un'identità personale: lo spazio, il tempo e la relazionalità. L'uomo non può, secondo Comte, costruire la propria identità come un processo solitario di appropriazione, ma può farlo solo rendendosi conto di trovarsi in un determinato luogo e tempo che gli è stato donato. Proprio a partire dalla presa di consapevolezza della realtà e delle relazioni che si vivono, si può costruire il proprio sé. Naturalmente Comte è consapevole dei pericoli di identificazione del singolo uomo con la comunità privata o pubblica alla quale appartiene e afferma che ogni processo identitario deve avere come fine il sentirsi parte dell'umanità: «se si rimane alle apparenze, ci sarà il grande rischio di fermarsi ai particolarismi, che siano famigliari, sociali, etici, religiosi o nazionali. Noi conosciamo bene questi rischi. Per questa ragione, anche se le appartenenze particolari possono aprire all'universale, è importante ricordare l'orizzonte ultimo che è la comunità umana. [...] Aprirci all'orizzonte dell'uomo, significa darci la possibilità di inserire la nostra particolarità all'interno del concerto delle differenze umane» (ivi, p. 57).

L'appartenenza all'umanità e la necessaria relazione con gli altri, costituiscono due punti significativi per costruire la propria identità e il proprio modo di relazionarsi nel mondo. Dopo aver descritto le tappe psicologiche che portano alla formazione dell'uomo adulto attraverso il confronto con le tesi di Erikson, Comte si sofferma sul concetto di identità narrativa di Ricoeur cercando di evidenziarne gli aspetti positivi, ma anche i possibili limiti. Comte sostiene che il merito principale della riflessione ricoeuriana è di affermare un'idea diveniente e aperta dell'io che si comprende grazie alla struttura temporale e narrativa all'interno della quale è inserito: «uno degli aspetti dell'identità narrativa è di essere iscritti all'interno di una tradizione o di una cultura. Noi esistiamo inizialmente interiorizzando ciò che ci propone la società che ci precede. Qui si intersecano le dimensioni personali e collettive dell'identità narrativa. [...] L'unità narrativa di una vita è l'incrocio di due elementi che sono loro stessi mobili: il nostro spazio d'esperienza e il nostro orizzonte di attesa» (ivi, p. 104). Lo spazio dell'esperienza, che rappresenta il nostro legame con la tradizione e con la memoria, non è un momento fisso e stabile, ma si trasforma e si mette in gioco all'interno dell'esistenza umana. L'orizzonte d'attesa, invece, rappresenta la capacità di immaginare e di desiderare che apre l'uomo verso l'avvenire. L'equilibrio tra le due strutture permette la costruzione dell'identità temporale e narrativa dell'uomo. Comte, nella sua attenta ricostruzione del pensiero di Ricoeur, evidenzia anche tre aspetti critici che gli permettono di introdurre le riflessioni finali del testo sul significato dell'identità cristiana. I limiti dell'io narrativo di Ricoeur, secondo Comte, sono: la difficoltà di legare il piano della narrazione dell'io a quello dell'impegno morale dell'uomo, ossia la difficoltà di trovare nella narrazione che costruisce la coscienza gli elementi che possano orientare l'azione umana; la priorità dell'elemento temporale nella costruzione della soggettività a discapito della spazialità e, infine, una tendenza alla auto-justificazione psicologica dell'io che può emergere nelle pratiche narrative.

Gli elementi di riflessione che Comte ricava dalle posizioni di Ricoeur lo spingono a cercare nella tradizione teologica cristiana alcuni temi significativi che permettono una costruzione completa dell'identità personale. La parte finale del testo e, in particolare i capitoli su *Le forze dell'identità cristiana e I legami dell'identità cristiana*, si soffermano, attraverso un'analisi approfondita dei testi sacri, sui temi del dono e della promessa come elementi significativi per costruire un'identità umana che sappia portare dentro di sé, e sia in grado di manifestare, i valori della religione cristiana: «secondo la fede cristiana l'identità personale è un dono ricevuto. Questa si può manifestare secondo tre istanze temporali. In primo luogo, il presente è strutturato sulla preoccupazione della realizzazione di sé. [...] Il passato non è fissato su ciò che è stato; esso può essere trasformato attraverso la domanda e l'accoglienza del perdono che significa che non ci si identifica con ciò di cui si può essere colpevoli: il perdono indica la possibilità di ricominciare. Infine, l'avvenire è aperto grazie alla parola della promessa, esso è portatore di speranza» (ivi, pp. 157-158.). La dinamica tra dono e promessa mostra, secondo la ricostruzione di Comte, i momenti significativi del percorso che porta alla costruzione dell'identità umana nella prospettiva cristiana. L'esistenza dell'uomo è un dono, quindi la sua scelta e la sua identità è preceduta dall'atto di Dio che la ha permessa. Per questa ragione il processo identitario dell'uomo non può trovare giustificazione in se stesso, ma deve strutturarsi a partire dall'accoglimento dentro di sé della giustizia divina che, a partire dal dono, prende la forma della promessa che permette di trascendere i limiti stessi dell'uomo.

Nel capitolo conclusivo *Divenire sé oggi*, Comte si interroga su come la comunità cristiana possa contribuire alla costruzione dell'identità dei suoi membri. Egli sottolinea che la comunità cristiana, come luogo di aggregazione e di condivisione di un orizzonte unitario, può permettere a ogni essere umano di manifestare liberamente e consapevolmente la propria personalità: «la prima possibilità che offre una comunità è di andare al di là dei loro diversi ruoli sociali e di manifestare degli aspetti della loro personalità più in profondità rispetto alla vita sociale ordinaria. Una comunità può essere ugualmente un luogo dove si può chiarire con gli altri i valori con i quali si desidera vivere e le proprie priorità; inoltre si può anche incontrare persone desiderose di vivere gli stessi valori» (ivi, p. 197). La comunità cristiana può così divenire il luogo ideale dove costruire e far agire, attraverso esperienze concrete e relazionali, la propria identità personale.

Andrea Potestio