

Anno VIII, Numero 23
Marzo 2018

METAFISICA E PEDAGOGIA

METAPHYSICS AND PEDAGOGY

DOTTORATO IN
FORMAZIONE DELLA PERSONA E MERCATO DEL LAVORO
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO



Anno VIII, Numero 23 – Marzo 2018

METAFISICA E PEDAGOGIA

METAPHYSICS AND PEDAGOGY

Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro*
Università degli Studi di Bergamo - Bergamo

Pubblicazione periodica - ISSN – 2039-4039
La rivista sottopone gli articoli a *double blind peer review*

Direttore scientifico:

Giuseppe Bertagna – Coordinatore della Scuola Internazionale di Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro*

Responsabili di Redazione:

Andrea Potestio, Evelina Scaglia, Fabio Togni

Comitato di redazione:

Cristina Casaschi, Anna Gavazzi, Eleonora Florio, Mabel Giraldo, Francesco Magni, Andrea Rega, Alice Scolari

Consiglio scientifico:

Carmen Agut Garcia, Elisabetta Bani, Giuseppe Bertagna, Serenella Besio, Emanuela Casti, Angelo Compare, Pierdomenico De Gioia Carabellese, Francesca Forno, Alessandra Ghisalberti, Simone Gori, Patrice Jalette, Marco Lazzari, Anna Lazzarini, Maria Luisa Hernandez Martin, Marco Marzano, Viviana Molaschi, Flavia Pasquini, Teodora Pezzano, Flavio Vincenzo Ponte, Andrea Potestio, Roberto Pucella, Maria Luisa Rusconi, Giuliana Sandrone, Evelina Scaglia, Giuseppe Spadafora, Michele Tiraboschi, Fabio Togni, Stefano Tomelleri, Valeria Ugazio, Gaetano Zilio Grandi

Gli articoli pubblicati in questo numero sono stati sottoposti dal Direttore a due referee ciechi compresi nell'elenco pubblicato in gerenza. Gli autori degli articoli esaminati hanno accolto, quando richiesti, gli interventi di revisione suggeriti. Gli articoli esaminati e rifiutati per questo numero sono stati tre.

L'elenco dei nominativi dei referee della Rivista è disponibile al seguente link:

http://www.forperlav.eu/struttura/cqia_struttura.asp?cerca=cqia_rivista_revisori

INDICE

Introduzione <i>Introduction</i> (A. Potestio)	5
Metafisica e pedagogia. Riflessioni su un sapere pedagogico fondato <i>Metaphysics and pedagogy. Reflections on a founded pedagogical science</i> (A. Potestio)	7
Etica, metafisica e pedagogia. Connessioni e prospettive alla luce della fenomenologia <i>Ethics, metaphysics and pedagogy. Connections and perspectives in the light of phenomenology</i> (G. D'Addelfio)	19
La pedagogia metafisica come 'scienza prima' dell'educazione. Oltre l'emergenziale e il contingente, educare all'ulteriorità <i>Metaphysical pedagogy as a 'main science' of education. Teaching ulteriority, beyond emergency and contingency</i> (R. Pagano)	35
Dalla pedagogia alla metafisica e dalla metafisica alla pedagogia e alla didattica <i>From pedagogy to metaphysics and from metaphysics to pedagogy and didactics</i> (S. Massaro)	46
Per una metafisica influente in pedagogia <i>Towards an influential metaphysic in pedagogy</i> (V. La Rosa)	57
Istanza metafisica ed educazione alla razionalità <i>Metaphysical perspective and rational education</i> (M. Tempesta)	66
Metafisica e Pedagogia: una questione aperta. <i>Metaphysics and Pedagogy: an open question</i> (G. Pinelli)	74
<i>Dewey, Heidegger and the Challenge to Cartesian Metaphysics. Education as Living Forward</i> (V. d'Agnese)	85
La struttura della persona umana. La <i>Bildung</i> di Edith Stein tra fenomenologia e metafisica <i>The Structure of the Human Person. Edith Stein's Bildung conception between phenomenology and metaphysics</i> (M. Ubbiali)	95

- L'educazione tra esperienza e trascendenza. Il contributo del problematicismo razionalista di Giovanni Maria Bertin nella costruzione di una pedagogia come "scienza del possibile"
Education between experience and transcendence. The contribution that Giovanni Maria Bertin's rationalist problematicism gives to building pedagogics as "a science of the possible"
(G. Venturelli) 108
- Per una pedagogia dello sguardo. Jean Vanier e il volto dell'altro
Towards a pedagogy of regard. Jean Vanier and the face of the other
(A. Aluffi Pentini) 118
- La sapienza dell'educazione
The wisdom of education
(V. De Angelis) 126
- Per una pedagogia della cura, ovvero per una lettura pedagogica della complessità
The need of a pedagogical reading of complexity, the need of a student-centered approach
(V.A. Piccione) 138
- Un ritorno al passato? Ripensare lo sport tra metafisica e pedagogia
Back to the Past? Rethinking Sport Between Metaphysics and Pedagogy
(S. Bellantonio) 145
- Dimensione cognitiva e dimensione etica nel processo educativo: il confronto Dewey-Catalfamo tra fiducia empirica e speranza metafisica
Cognitive dimension and ethical dimension in the educational process: the Dewey-Catalfamo comparison between empirical trust and metaphysical hope
(M.C. Castaldi) 155

RECENSIONI

- F. Pesare, M. Magnisi, *La pedagogia di Herbart. Da "scienza del metodo" a "scienza dell'educazione dell'uomo"*
(I. Quatera) 163

Introduzione.
Per una pedagogia fondata

Introduction.
For a founded pedagogical science

ANDREA POTESTIO

La parola “metafisica” sembra difficilmente accostabile alla riflessione pedagogica attuale, sempre più preoccupata di rincorrere le sfide della contemporaneità, del mondo globalizzato e dei problemi emergenziali che gli educatori si trovano ad affrontare quotidianamente, attraverso la costruzione di indicatori e di strumenti metodologici che permettono di misurare il fenomeno educativo per ottenere evidenze empiriche, dati certi ed elementi oggettivi. Non sempre il dibattito culturale sul ruolo delle scienze dell’educazione ha facilitato un approfondimento specificamente pedagogico delle dimensioni che, pur non essendo esperibili in quanto appartengono all’orizzonte meta-empirico dell’uomo, agiscono in modo implicito e alle radici delle dinamiche educative. Non a caso, da diversi anni, la cultura pedagogica italiana non si occupa, in modo sistematico, per esempio attraverso pubblicazioni, del legame tra pedagogia e metafisica, proponendo prospettive critiche che sappiano rendere attuale un tema che ha attraversato la tradizione del sapere pedagogico.

Proprio per superare questa difficoltà, il numero della rivista «Formazione, lavoro, persona» presenta una serie di saggi che, da prospettive differenti e con un livello critico non omogeneo – come il lettore avrà modo di verificare -, riflettono sul significato e sul valore che la dimensione meta-empirica può assumere nella costruzione di un sapere pedagogico fondato e capace di prendere in considerazione, in modo integrale, i diversi aspetti che caratterizzano l’unicità irripetibile di ogni persona. L’abbondanza dei contributi raccolti testimonia che il tema è di sicuro interesse, anche se la disomogeneità dei paradigmi di riferimento e del lessico utilizzato dagli autori mette in evidenza il vasto lavoro che la comunità pedagogica dovrà intraprendere per ragionare,

interrogando con cura gli autori che costituiscono la propria tradizione, sulle condizioni di possibilità epistemologiche della propria disciplina. In questa direzione, le pagine seguenti rappresentano un primo passo di riflessione e di analisi, a cui seguiranno altri numeri monografici della Rivista, sui modi in cui l’orizzonte meta-empirico orienta e trasforma le prassi educative.

L’articolo di Andrea Potestio, che apre il numero, dal titolo *Metafisica e pedagogia. Riflessioni su un sapere fondato* approfondisce il ruolo delle scienze dell’educazione e il loro rapporto con la pedagogia, per mettere in evidenza le ragioni che, nel tempo, hanno spinto parte delle riflessioni sull’educazione a non occuparsi dell’orizzonte meta-empirico. La finalità del testo è tentare di dimostrare che «la pedagogia non può eludere una serie di domande e categorie che investono la dimensione meta-empirica dell’uomo e che costituiscono un aspetto significativo del suo statuto epistemologico» (ivi, p. 16). Anche il saggio di Giuseppina D’Addelfio, *Etica, metafisica e pedagogia. Connessioni e prospettive alla luce della fenomenologia*, sottolinea l’importanza di valorizzare la dimensione metafisica, attraverso un’analisi dell’impostazione classica aristotelica e moderna fenomenologica, per indagare l’essenza della persona umana, che costituisce il fondamento stesso della riflessione pedagogica.

Il numero monografico prosegue con l’intervento di Riccardo Pagano su *La pedagogia metafisica come ‘scienza prima’ dell’educazione. Oltre l’emergenziale e il contingente, educare all’ulteriorità*, che analizza «il complesso e articolato dibattito che ha riguardato l’epistemologia pedagogica a partire almeno dagli anni

Settanta del secolo scorso e l'indebolirsi, fino quasi alla scomparsa, della filosofia dell'educazione» (ivi, p. 35). Il tema dei rapporti tra pedagogia e didattica alla luce del significato dell'orizzonte metafisico è al centro del saggio di Stefania Massaro, *Dalla pedagogia alla metafisica e dalla metafisica alla pedagogia e alla didattica*.

L'articolo di Viviana La Rosa, *Per una metafisica influente in pedagogia*, indaga il rapporto tra scienza e pedagogia in vista di un approfondimento del ruolo che la dimensione metafisica può avere nella costruzione di un sapere pedagogico epistemologicamente fondato. In questa direzione, Marcello Tempesta nel testo *Istanza metafisica ed educazione alla razionalità* afferma la necessità di costruire le basi di una pedagogia aperta e capace di prendere in considerazione l'integralità della persona umana, oltrepassando alcune istanze irrazionalistiche della post-modernità. La questione della relazione complessa e ineludibile tra metafisica e pedagogia è il focus anche dello scritto di Giorgia Pinelli, *Metafisica e Pedagogia: una questione aperta*.

Il numero della Rivista prosegue con quattro articoli che approfondiscono il contributo di autori significativi della tradizione in relazione al legame tra educazione, riflessione pedagogica e metafisica. Il primo di Vasco d'Agnesi, dal titolo *Dewey, Heidegger and the Challenge to Cartesian Metaphysics. Education as Living*, parte da un'analisi dalle diverse prospettive attraverso le quali Dewey e Heidegger hanno criticato la metafisica cartesiana, e la sua idea di soggetto autosufficiente, egoico e chiuso e sostiene che l'impostazione cartesiana è ancora il terreno nascosto che sembra dominare il discorso educativo, fondato su una cultura della sperimentazione e dell'efficienza. Il secondo, *La struttura della persona umana. La Bildung di Edith Stein tra fenomenologia e metafisica*, scritto da Marco Ubbiali, indaga il tema della formazione della persona umana in Edith Stein. Il terzo di Giulia Venturelli, dal titolo *L'educazione tra esperienza e trascendenza. Il contributo del problematicismo razionalista di Giovanni Maria Bertin nella costruzione di*

una pedagogia come "scienza del possibile" sottolinea l'importanza del pensiero pedagogico di Bertin e mette in evidenza la dimensione trascendentale della sua riflessione, intesa come indagine sulle condizioni di possibilità del fenomeno educativo. L'ultimo di questo gruppo di contributi, dal titolo *Per una pedagogia dello sguardo. Jean Vanier e il volto dell'altro*, è scritto da Anna Aluffi Pentini e approfondisce: «l'approccio integrale della pedagogia di Jean Vanier che costituisce un modello fondato su uno sguardo "metafisico" sulla persona con disabilità mentale» (ivi, p. 118).

La dimensione della cura educativa è affrontata dal saggio di Vincenzo Piccione, *Per una pedagogia della cura, ovvero per una lettura pedagogica della complessità*. L'articolo descrive le caratteristiche fondamentali che il sapere pedagogico attuale deve possedere per affrontare le trasformazioni e le sfide delle società contemporanee, complesse e, sempre più rapidamente, in trasformazione. Anche lo scritto di Viviana De Angelis, *La sapienza dell'educazione*, si interroga sul legame tra metafisica e pedagogia. Invece, il rapporto tra pedagogia e sport è analizzato dall'articolo di Sergio Bellantonio, *Un ritorno al passato? Ripensare lo sport tra metafisica e pedagogia*, che si pone la finalità di «ripensare lo sport contemporaneo alla luce di un discorso pedagogico che ritrova nella metafisica un valido riferimento teorico» (ivi, pp. 146-146). Questo numero monografico si conclude con la riflessione di Maria Chiara Castaldi che, in *Dimensione cognitiva e dimensione etica nel processo educativo: il confronto Dewey-Catalfamo tra fiducia empirica e speranza metafisica*, insiste sull'importanza che l'orizzonte etico e quello trascendente devono assumere nella costruzione di un sapere pedagogico ben fondato.

ANDREA POTESTIO
University of Bergamo

Metafisica e pedagogia. Riflessioni su un sapere pedagogico fondato

Metaphysics and pedagogy. Reflections on a founded pedagogical science

ANDREA POTESIO

The paper deals with a reflection about the meaning and value that the meta-empirical dimension can assume in the construction of a founded pedagogical science and able of taking into consideration, in an integral way, the different aspects that characterize the unrepeatable uniqueness of each human person. According to this aim, there has been studied in depth the role that the contribution of John Dewey and the educational sciences have had and have again in the contemporary pedagogical debate.

KEYWORDS: META-EMPIRICAL DIMENSION, PEDAGOGY, EDUCATION, METAPHYSICS, EDUCATIONAL SCIENCES

Il tema dei rapporti tra pedagogia e metafisica non è certo nuovo e, in particolare nel Novecento, ha animato diverse riflessioni nel tentativo di definire lo statuto epistemologico autonomo del sapere pedagogico, differenziandolo dalla tradizione filosofica. Non a caso, nel 1949 Casotti scrive in un breve saggio dal titolo *Pedagogia e metafisica*: «la pedagogia, o scienza dell'educazione è cioè una di quelle scienze che studiando un oggetto o un "genere" di alta universalità, epperò prossimo ai principi primi dell'essere, non può godere che di un'autonomia "funzionale" e non strutturale. Ciò vuol dire che le sue relazioni con la metafisica sono prossime e non remote: ma non implica affatto che essa s'identifichi con la metafisica»¹. Casotti sottolinea che la scienza pedagogica ha come oggetto di studio l'educazione, che si presenta come un campo di indagine ampio e che si avvicina ai principi che riguardano l'essenza della realtà. Egli mette in guardia da due rischi, opposti, che porterebbero alla riduzione del valore epistemologico specifico della riflessione pedagogica. Il primo consiste nell'identificazione, di matrice idealistica, della pedagogia con la filosofia o metafisica e, di conseguenza, nell'illusione che si possano comprendere i fenomeni educativi senza osservarli e analizzarli a partire dalla loro realtà empirica e concreta. Il secondo consiste nel considerare il fenomeno educativo che si studia e si osserva come un "idolo", che rappresenta l'unica realtà

possibile e degna di analisi scientifica. Proseguendo nell'argomentazione, la via che Casotti propone per evitare questi rischi è quella di una pedagogia intesa come sapere fondato che, partendo dall'osservazione e dall'analisi dei fenomeni educativi concreti, riflette sui problemi teorici che essi generano, sulle cause e sulle condizioni di possibilità della relazione educativa. In questo modo, senza produrre inutili dualismi, la scienza dell'educazione ha il compito sia di osservare i processi educativi, sia di utilizzare i principi generali della metafisica e dell'etica per comparare e studiare in profondità ciò che ha osservato.

Possiamo affermare che, al di là di alcune lodevoli eccezioni, la direzione indicata da Casotti non ha avuto molto successo nel dibattito pedagogico contemporaneo. Infatti, negli ultimi decenni, almeno in ambito italiano, le categorie della "metafisica" classica sono sempre più difficilmente accostabili alla riflessione pedagogica. La preoccupazione principale di molti testi sull'educazione è quella di analizzare i problemi complessi, che gli educatori si trovano ad affrontare quotidianamente, attraverso la costruzione di indicatori e di strumenti metodologici che permettono di misurare il fenomeno educativo per ottenere evidenze empiriche, dati certi ed elementi oggettivi. In questa direzione, il dibattito culturale sul ruolo delle scienze dell'educazione non ha facilitato un approfondimento specificamente pedagogico

delle dimensioni che, pur non essendo esperibili in quanto appartengono all'orizzonte meta-empirico dell'uomo, agiscono in modo implicito e alle radici delle dinamiche educative. Il secondo rischio paventato dal saggio di Casotti si è trasformato in una realtà condivisa e il ricercatore di pedagogia, come lo scienziato moderno, tende a considerare ciò che può vedere e osservare come l'unica dimensione di studio e di analisi: «Cominciò che egli non sapeva nulla e non voleva affermare nulla circa la natura dell'essere o del reale in sé: intendeva solo studiare i fatti che l'esperienza gli dava. [...] Poi, piano piano, per varie cause e, sia per il contatto perduto con la cultura filosofica, in seguito alle esigenze di una sempre maggiore specializzazione, sia per l'influsso negativo di concezioni filosofiche mascherate e superficiali, finì con il costituire il fatto e l'esperienza in un idolo»².

Il rischio di considerare la realtà empirica l'unica dimensione della riflessione pedagogica riduce la possibilità di comprendere in profondità i fenomeni educativi. Questo saggio intende riflettere sul significato e sul valore che la dimensione meta-empirica può assumere nella costruzione di un sapere pedagogico fondato e capace di prendere in considerazione, in modo integrale, i diversi aspetti che caratterizzano l'unicità irripetibile di ogni persona.

La scienza dell'educazione come sapere epistemologicamente fondato

Il dibattito culturale sul ruolo delle scienze dell'educazione ha rappresentato nella seconda metà del Novecento uno dei più importanti temi di riflessione, di approfondimento, e anche di scontro, per i teorici del sapere pedagogico, in vista della finalità lodevole di costruire le basi per una pedagogia scientifica e moderna. Questo dibattito si è ispirato molto al pensiero di Dewey e, in particolare, al testo *The sources of a science of education* del 1929, nel quale l'autore statunitense tenta di fondare scientificamente il sapere pedagogico, senza ridurre la complessità epistemologica, partendo dal seguente quesito: «per quali strade lo scopo dell'educazione in tutte le sue branche e fasi – selezioni del materiale per il curriculum, metodi d'istruzione e di disciplina, organizzazione e amministrazione delle scuole – può essere condotto a un accrescimento sistematico di

comprensione?»³. La domanda che orienta la riflessione deweyana si basa sulla possibilità di costruire una scienza dell'educazione che sia in grado di adottare i metodi del sapere scientifico, che non sia soggetta al caso o al genio del singolo educatore, ma che riesca a rendere pubblici e trasmissibili le pratiche, i contesti e le innovazioni che migliorano gli apprendimenti e i metodi educativi.

La pedagogia diventa scienza dell'educazione quando, partendo dall'esperienza e dai singoli fenomeni, è in grado di analizzare un processo educativo e di indicare le modalità, i tempi e le possibilità organizzative per migliorarlo, consentendo ad altri ricercatori di riflettere e di sperimentare determinate modalità di insegnamento e apprendimento. L'idea di sapere scientifico che Dewey propone non vuole ridurre la complessità dell'educazione al solo fenomeno visibile e osservabile e al risultato di apprendimento che può essere misurato. Infatti, egli è consapevole che l'educazione è un'arte che presenta, e deve preservare, spazi di apertura, di libertà e di autonomia delle persone che ne sono coinvolte. Per questa ragione, è impossibile giungere a un sapere pienamente formalizzato che fornisce regole da applicare: «quando nell'educazione, lo psicologo o l'osservatore e lo sperimentalista, in qualsiasi campo, riduce i risultati delle sue ricerche in una regola che deve essere rigidamente adottata, solo allora il risultato ottenuto è criticabile e nocivo al libero gioco dell'educazione intesa come arte»⁴. Dewey sottolinea che l'idea di scienza dell'educazione non elimina la dimensione di educazione come arte, ossia come pratica concreta che non può essere ridotta a norme generali o a ricette da applicare. La sfida deweyana consiste nell'ipotizzare un sapere teorico, basato su osservazioni, concetti, metodi riproducibili e teorie, che non sia in contraddizione con l'autonomia e la libertà dell'educatore e dell'educando, non ne condizioni la creatività e non abbia la pretesa di misurare completamente la complessità di ogni fenomeno educativo. Secondo Dewey, l'educatore capace di essere innovativo non si muove in una direzione contraria rispetto al sapere scientifico, ma è in grado di operare, utilizzando in modo originale e inatteso, le strategie e gli strumenti che il sapere scientifico gli mette a disposizione⁵.

La scienza dell'educazione ha come finalità quella di andare oltre l'esperienza contingente e di produrre

astrazioni che siano in grado di cogliere il senso dei fenomeni educativi in sé: «la teoria è, in ultima analisi, la più pratica di tutte le cose, perché questo estendersi del raggio dell'attenzione al di là dello scopo e del desiderio immediato finisce con il tradursi nella creazione di mete più vaste e più lontane»⁶. La riflessione pedagogica deve necessariamente partire dall'esperienza educativa concreta⁷, dai problemi e dalle possibilità che solleva e, successivamente, procedere per astrazioni per generare teorie e finalità ampie, senza cadere nella tentazione di «convertire le conclusioni in norme e modelli di pratica scolastica»⁸.

Il pensiero di Dewey sull'importanza della pedagogia come scienza dell'educazione indica che la struttura epistemologica di questo sapere si basa su un processo di astrazioni che, partendo dal particolare, analizzano in modo dimostrabile e attraverso l'uso di categorie teoriche il materiale empirico osservato. In questo modo, sempre grazie ad argomentazioni logiche, è possibile ampliare l'orizzonte e le finalità della realtà educativa indagata prendendo in considerazione anche le dimensioni meta-empiriche che, in modo indiretto, orientano l'agire umano. Infatti, il sapere scientifico ha il compito di organizzare e di disporre in modo razionale gli oggetti del reale che vengono percepiti. Ma la scienza dell'educazione non è solo un sapere descrittivo e, di conseguenza, presenta al suo interno anche un aspetto prospettico che accompagna l'agire futuro: «il sapere, in quanto fondato, è scienza; denota oggetti che sono stati stabiliti, ordinati e disposti razionalmente. Il pensare, dall'altra parte, è prospettico rispetto al sapere. È provocato da una non sistemazione e tende a eliminarla. Filosofare è riflettere sulle esigenze postulate da ciò che è noto, sull'atteggiamento responsivo che esso richiede da noi. È l'idea di ciò che è possibile, non la registrazione di un fatto compiuto»⁹.

Sapere e pensare rappresentano due aspetti del procedere della razionalità umana e, di conseguenza, anche della riflessione pedagogica. La scienza dell'educazione deweiana, infatti, è sia un sapere che ordina e sistematizza le osservazioni e i dati delle pratiche educative, sia un'attività di pensiero che, partendo dai problemi generati da ciò che è conosciuto, esplora la dimensione del possibile e orienta le azioni di chi educa per generare strategie e metodi innovativi. Emerge la profonda

unitarietà tra prassi e teoria che caratterizza il pragmatismo deweiano e l'idea che l'esperienza e l'agire umano non possono essere ridotti solo a elementi percepibili con i sensi, ma costituiscono il fondamento della riflessione e della teoresi che, prendendo forma proprio nella prassi, la orienta e la trasforma in una alternanza inesauribile: «il contributo che la filosofia dell'educazione può apportare risiede nell'ampiezza di orizzonte, nella libertà e nell'invenzione costruttiva o creativa»¹⁰. Questa apertura e capacità dell'educatore di andare oltre le consuetudini e i metodi tradizionali per progettare soluzioni innovative è un aspetto irrinunciabile della scienza dell'educazione e si basa su consapevolezza di natura filosofica. Per questa ragione, sottolinea Dewey considerarla: «come materia scientifica anziché filosofica equivarrebbe al dissimulare il suo carattere ipotetico e imprigionarla in rigidi dogmi che ostacolano, invece di favorire, l'effettiva indagine»¹¹.

L'analisi di alcuni temi di *Le fonti di una scienza dell'educazione* ci ha permesso di evidenziare l'importanza che Dewey attribuisce sia all'esperienza educativa come fonte prima del sapere educativo, sia alla riflessione teorica e filosofica che, a partire dal reale, consente di oltrepassare i limiti e la contingenza del singolo percorso di apprendimento. Ne consegue che l'unitarietà del reale impone per il sapere educativo la necessità di armonizzare i contributi dei diversi saperi, sia quelli sperimentali, sia quelli teoretici, per generare metodi e strategie che sappiano trasformare e migliorare i processi educativi.

La riflessione del filosofo statunitense costituisce, a ragione, un punto di riferimento del dibattito pedagogico attuale, anche nel panorama italiano, in vista della costruzione di un sapere pedagogico unitario e autonomo. Non è un caso, che Dewey parli di “scienza dell'educazione”, al singolare. L'unitarietà di questa scienza parte dal suo oggetto di studio, l'educazione, che fornisce i dati e l'esperienza concreta da osservare, indagare e analizzare con metodi e formalizzazioni sempre più rigorosi, attingendo alle consapevolezze di altre discipline, senza dimenticare che ogni fenomeno educativo è irriducibile e singolare e che non consiste solo in una trasmissione di contenuti misurabili, ma in un processo che coinvolge l'essenza stessa delle persone che vi prendono parte¹². Non solo. L'unitarietà della scienza

dell'educazione deweiana è data dalla costante circolarità tra pratica e teoria. L'analisi dei problemi educativi concreti non ha come fine solo quello di descrivere una situazione esistente, ma di proporre strategie e metodi nuovi che possano migliorare quelli attuali, attraverso la formulazione di finalità e principi meta-empirici che possano orientare la pratica educativa. La riflessione astratta, in grado di utilizzare gli aspetti teoretici, tecnici e pratici della razionalità umana¹³, appartiene, infatti, alla scienza dell'educazione, in quanto permette di elaborare categorie, teorie, visioni sull'uomo e sulla sua essenza e di aprire nuovi orizzonti capaci di oltrepassare i vincoli della realtà contingente. Allo stesso tempo, però, questo orizzonte meta-empirico si origina a partire dall'esperienza e mantiene un valore pedagogico solo se è finalizzato a comprendere meglio e migliorare le pratiche educative concrete.

La lezione di Dewey esorta a non dimenticare due pericoli che appartengono alla riflessione educativa. Da un lato, una prospettiva idealistica che tende a considerare l'esperienza concreta come un aspetto secondario e riducibile alla teoria e, di conseguenza, privilegia un sapere astratto che produce principi educativi che hanno l'ambizione di avere una valenza universale e di distaccarsi completamente dai singoli fenomeni educativi. Dall'altro, una prospettiva empirista che considera la prassi educativa concreta e presente l'unica dimensione da indagare, riducendo il significato della riflessione teorica e di ogni tentativo di generare principi e categorie logiche che oltrepassano l'esperienza educativa.

La riflessione deweiana ipotizza un'idea di pedagogia come scienza che sappia trovare un equilibrio tra osservazione del fenomeno educativo con strumenti e metodi rigorosi e argomentazione logica che genera ipotesi, teorie e orizzonti etici. Non sempre nel dibattito pedagogico del secondo Novecento si è cercato di mantenere l'equilibrio auspicato dal filosofo statunitense e, lentamente ma inesorabilmente, si è assistito a una tendenza a privilegiare una prospettiva che considera la pedagogia un sapere volto a descrivere e misurare, in modo sempre più oggettivo e condiviso, i fenomeni educativi visibili. Una tendenza resa evidente dall'affermarsi delle scienze dell'educazione: «queste si sono venute affermando nel corso del Novecento, con una crescita esponenziale negli ultimi decenni, quando si è

parlato di una conversione definitiva e totale della pedagogia nelle scienze dell'educazione. La tesi è, forse, troppo forte, ma contiene del vero. Oggi si fa pedagogia sempre attraverso il riferimento a saperi specifici, definiti, extra-pedagogici: psicologici, sociologici, antropologici, ma anche filosofici, storici, linguistici, ecc.»¹⁴.

Cambi descrive una situazione che è ben consolidata nella ricerca pedagogica che, a volte anche in modo fruttuoso e fecondo, è tenuta a confrontarsi con saperi e metodologie di altre discipline. La conseguenza principale dell'affermazione delle scienze dell'educazione è, inevitabilmente, «lo slittamento della filosofia dell'educazione da “tutto” a “parte” della pedagogia»¹⁵. Questo slittamento presenta il vantaggio di impedire l'identificazione tra pedagogia e filosofia e la netta separazione tra teoria e prassi, ma, allo stesso tempo, rende più difficile la costruzione di un lessico e di categorie teoriche epistemologicamente fondate e condivise per la pedagogia. L'assunzione, da parte dei ricercatori in ambito pedagogico, di metodologie e strumenti di altri saperi ben codificati porta con sé il rischio di frazionare i paradigmi teorici e, a volte, di assumere in modo implicito filosofie e visioni dell'uomo e del mondo che non vengono discusse e analizzate pedagogicamente¹⁶.

In *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Visalberghi afferma: «la pedagogia intesa come corpo normativo preposto all'azione educativa non può attendere. Essa deve realizzare rapide sintesi, anche se approssimative, di quanto dispone momento per momento in fatto di conoscenze più o meno salde e suffragate, ma rilevanti ai suoi fini»¹⁷. La citazione illustra il ruolo che la pedagogia si trova ad avere nella relazione con le scienze dell'educazione. A partire dalle conoscenze che derivano dai saperi delle scienze dell'educazione, ossia dalla psicologia, sociologia, statistica, antropologia e altre, e dalle ipotesi teoriche della filosofia dell'educazione, la pedagogia ha il compito di costruire norme e sintesi che orientano le decisioni educative degli insegnanti e di chi si occupa di educazione. In altro modo, è come sostenere che la pedagogia riceve i dati, i metodi di osservazione e le categorie interpretative dalle scienze dell'educazione e deve essere in grado, attraverso i propri principi fondativi, di analizzarli criticamente e di costruire norme e categorie sintetiche che possano orientare le strategie educative del

futuro. Due sono le possibilità a questo punto. O una pedagogia di questo genere è un sapere illusorio che, invece di discutere le acquisizioni scientifiche degli altri saperi, li ripete semplificandoli e aggiungendo un po' di retorica di senso comune. O questa idea di pedagogia si fonda su una tradizione specifica, autori, categorie teoretiche, visioni dell'uomo e del mondo che vengono accettate in modo aprioristico e a volte nemmeno dichiarate esplicitamente, e attraverso queste concezioni riesce a dialogare criticamente con le acquisizioni scientifiche delle discipline che si occupano di educazione.

Non a caso, la proposta di pedagogia di Visalberghi si struttura a partire da precise categorie filosofiche, ossia da una lettura del pragmatismo deweiano attraverso le categorie del materialismo dialettico di Marx¹⁸. In questo modo, la pedagogia ha la forza epistemologica di interpretare i contenuti delle scienze dell'educazione di utilizzarne le metodologie senza cadere in illusioni e in retoriche. Ne consegue che la filosofia dell'educazione non si è trasformata in una "parte" del sapere filosofico, ma ne costituisce sempre il cuore. L'unica differenza rispetto alla classica impostazione idealista risiede nel fatto che il principio della priorità della teoria sull'esperienza si è trasformato nel suo opposto. Infatti, l'esperienza diviene il punto di partenza dell'osservazione educativa, il luogo della sperimentazione didattica, la finalità di ogni progettualità e l'unica realtà esistente degna di studio e analisi, ossia è diventata l'idolo che Casotti denunciava. Quest'ultima posizione teorica rappresenta la filosofia che giustifica, in modo più o meno nascosto, la relazione tra pedagogia e scienze dell'educazione. In questo modo, non si è potenziato l'aspetto di autonomia della pedagogia, ma si è accettato un paradigma filosofico di stampo antimetafisico come fondamento, indiscusso e indiscutibile, del sapere pedagogico spostando il confronto teorico sul piano, empirico e misurabile, dei contributi conoscitivi delle diverse discipline che si occupano, a vario titolo, di educazione.

La provocazione anti-metafisica in educazione

L'approfondimento del dibattito sul ruolo di una pedagogia fondata a partire dall'interpretazione

dell'eredità del pensiero deweiano ci ha consentito di sottolineare come le indicazioni prospettate dal filosofo statunitense sulla necessità di costruire una scienza dell'educazione capace di armonizzare osservazione empirica e riflessione teoretica sono state, in gran parte, disattese dalle ricerche pedagogiche successive. L'affermazione del paradigma delle scienze dell'educazione e il dibattito sul loro ruolo testimonia che una tendenza della ricerca pedagogica si è orientata nel considerare l'esperienza educativa esistente, osservabile e misurabile l'unica realtà possibile sulla quale costruire un sapere pedagogico fondato. Questa concezione della pedagogia, come si è cercato di suggerire nelle pagine precedenti, non solo riduce il valore della dimensione meta-empirica, ossia dell'insieme di desideri, finalità, orizzonti ideali che non sono direttamente osservabili e misurabili, ma finisce per riprodurre una sorta di filosofia dell'educazione, implicita e data per certa, che nega valore e significato a tutto ciò che non è direttamente visibile, esperibile e dimostrabile. Ne consegue che la pedagogia, illudendosi di essersi conquistata spazi di autonomia, si trova invece dominata dalla forza delle metodologie scientifiche delle diverse discipline che si occupano di educazione, come la psicologia, sociologia o antropologia e, allo stesso tempo, sottoposta a filosofie sotterranee che impongono, in diverse modalità, le proprie tesi antimetafisiche.

Per poter approfondire la relazione possibile tra metafisica e pedagogia è opportuno cercare di chiarire, almeno in parte, il significato del termine "metafisica" che viene utilizzato in queste pagine¹⁹. Senza entrare nell'ampio dibattito sul ruolo della metafisica per la tradizione occidentale a partire dalla nascita del pensiero nel mondo classico, è possibile affermare che la metafisica indica una dimensione meta-empirica che, pur non essendo direttamente percepibile con i sensi, agisce e orienta le azioni umane. Le riflessioni ontologiche sui fondamenti della realtà e sulla sostanza dell'uomo, l'orizzonte teleologico e teologico, le ricerche sui fondamenti dell'esistenza, sulle proprietà costanti della realtà, sulla verità, sul bene e sul bello appartengono alla dimensione metafisica. Risulta evidente che occuparsi di metafisica non significa necessariamente avere a disposizione una verità assoluta, dogmatica ed auto-evidente che può essere collocata come fondamento e

principio originario di ogni sapere. Di conseguenza, la relazione tra pedagogia e metafisica non è risolta immediatamente nella identificazione dei due saperi, come sostiene l'impostazione idealista, e nella costruzione di una pedagogia come ancella della filosofia teoretica. Questa concezione della metafisica come sapere dogmatico, totalizzante, logocentrico, fondato sul privilegio della presenza, o della soggettività è stata criticata nella modernità da molteplici prospettive filosofiche, a partire da Kant, dall'ermeneutica di Nietzsche, dalla teoria dell'oltrepassamento della verità classica di Heidegger, dal decostruzionismo, dalla psiconalisi che dissolve l'identità soggettiva, dal pragmatismo e dalle impostazioni scettiche e nichiliste. Semplificando radicalmente la questione del significato che la metafisica può assumere nel pensiero occidentale contemporaneo, è possibile schematizzare due posizioni opposte. La prima sostiene che, nonostante i limiti del linguaggio, le mancanze e l'aporeticità della riflessione metafisica, non è possibile farne a meno ed è necessario continuare a riproporre i temi e le domande sui fondamenti della realtà e sull'essenza dell'uomo. La seconda sottolinea l'inutilità della metafisica e il suo indispensabile superamento, affermando che le domande sull'essenza dell'uomo, sulla sostanza, su ciò che fonda la verità, il bene e il bello non contribuiscono ad accrescere le conoscenze e il benessere per la società contemporanea. Molti filosofi, anche con visioni del mondo diverse tra loro, sostengono l'impossibilità di rinunciare alla tradizione metafisica pur denunciandone i limiti e ribadendo l'esigenza di un costante lavoro ermeneutico al suo interno. Per esempio, descrivendo il rapporto tra la sua impostazione decostruttiva e la metafisica classica, Derrida afferma: «cerco di mantenermi al limite del discorso filosofico. Dico limite e non morte, perché non credo affatto a ciò che oggi si chiama comunemente la morte della filosofia. Limite, dunque, a partire dal quale la filosofia è diventata possibile e si è determinata come episteme funzionante all'interno di costruzioni fondamentali, di opposizioni concettuali al di fuori delle quali diviene impraticabile. [...] Quanto oggi cerco di portare avanti per altre vie, è nello stesso tempo un'economia generale e una sorta di strategia generale della decostruzione. Questa dovrebbe evitare di neutralizzare semplicemente le opposizioni binarie della

metafisica e insieme di rimanere semplicemente, confermandolo, entro il campo chiuso di quelle opposizioni»²⁰. Il filosofo francese sottolinea che la decostruzione, ossia ciò che considera la modalità di produrre filosofia e pensiero, si colloca al limite della tradizione metafisica, ne mette in evidenza le aperture, gli spazi di non detto lavorando tra le sue opposizioni concettuali, senza riprodurle passivamente, ma anche senza ipotizzare di poter rinunciare alle categorie, ai problemi e alle idee che costituiscono i fondamenti del pensiero occidentale.

Una parte significativa della filosofia contemporanea, come la decostruzione di Derrida, la fenomenologia, l'ermeneutica afferma l'importanza delle categorie e dei principi della tradizione metafisica, delle opposizioni classiche, dell'orizzonte meta-empirico che non può essere ridotto a ciò che è osservabile e misurabile. Al contrario, vi è una parte della filosofia contemporanea che, riprendendo una matrice scettica e nichilista, sancisce l'inutilità dell'intera impostazione metafisica e la necessità di abbandonare i principi e le idee classiche della tradizione a favore dell'acquisizione di conoscenze che abbiano un impatto, diretto e quantificabile, per il miglioramento del benessere e delle condizioni di vita della società. Un esempio significativo di questa tentazione antimetafisica può essere il neo-pragmatismo che, radicalizzando proprio il pensiero di Dewey, propone una filosofia che ha come obiettivo l'utilità e la costruzione di legami sociali democratici e positivi. In questa direzione, Rorty afferma: «i pragmatisti ritengono che la storia dei tentativi di isolare il Vero o il Buono, o di definire le parole "vero" o "buono", confermi il loro sospetto che non sia possibile alcuna interessante ricerca in questo campo. [...] La storia dei tentativi per riuscirci, e delle critiche a tali tentativi, è grosso modo coestensiva alla storia di quel genere letterario che chiamiamo "filosofia", un genere fondato da Platone. I pragmatisti pensano che la tradizione platonica abbia esaurito la sua funzione. Questo non significa che essi dispongono di un nuovo e non-platonico insieme di risposte alle domande platoniche, quanto piuttosto che pensano non si debbano più fare tali domande. Quando propongono che non si facciano più domande sulla natura della Verità e del Bene, essi non invocano una teoria sulla natura della realtà o della conoscenza dell'uomo che affermi "non esiste

qualcosa” come la Verità o il Bene. E neppure sostengono una teoria “relativistica” o “soggettivistica” della Verità e del Bene. Intendono semplicemente cambiare argomento»²¹.

La lunga citazione ha il merito di esporre con chiarezza una posizione evidentemente anti-metafisica che, in modo più o meno diretto, ha influenzato anche il dibattito pedagogico contemporaneo. Il neo-pragmatismo rortiano può essere considerato un buon esempio di come, partendo dal pensiero di Dewey e forzando molto alcuni aspetti della sua riflessione tra cui l'importanza che l'autore de *Le fonti di una scienza dell'educazione* attribuisce alla tradizione e all'armonia tra esperienza e teoria, si giunga a conclusioni che non tentano di dimostrare l'inesistenza delle classiche opposizioni metafisiche, dell'idea di Bene, Vero e Bello e dell'essenza dell'uomo, ma che affermano la necessità di fare scienza su altri temi e di disinteressarsi di questi problemi perché inutili per il benessere delle società contemporanee. Il pensiero di Rorty incarna, in forma diversa, l'atteggiamento dello scienziato moderno che Casotti aveva denunciato con lucidità. Un atteggiamento che parte dalla rinuncia consapevole a interrogare l'essenza della realtà e le sue cause e che, progressivamente, porta, grazie a una concezione anti-metafisica più o meno mascherata, a trasformare: «il fatto e l'esperienza in un idolo»²².

La conseguenza più evidente della provocazione anti-metafisica di Rorty e del neopragmatismo è quella di sostituire le domande sui fondamenti della realtà con temi e problemi concreti che riguardano direttamente i cittadini di una comunità democratica. La finalità è: «aiutare a raggiungere la maggior felicità possibile per il maggior numero possibile, facilitando la sostituzione del linguaggio, delle usanze, delle istituzioni che ne impediscono il raggiungimento. [...] Il progresso, la felicità del maggior numero, la cultura, la civiltà non appartengono alla stessa lista di mondo ultrasensibile, idee, Dio, legge morale, autorità della ragione. Queste ultime sono metafore morte per le quali non è possibile trovare utilizzazioni»²³. L'educazione diventa un problema contingente che coinvolge le diverse comunità democratiche e che deve essere affrontato a partire da ciò che consente la felicità e il miglioramento delle condizioni di vita per il numero maggiore di cittadini.

Risulta inutile domandarsi a partire da quale concezione di uomo si attua una determinata strategia educativa, quali sono le finalità etiche di un intervento didattico o verso quale idea di società ci si sta orientando. Il ricercatore parte dall'evidenza di trovarsi in una determinata comunità democratica e la sua finalità è quella di incrementare il benessere e la felicità del numero maggiore di cittadini che ne fanno parte, trovando anche indicatori il più possibile oggettivi e efficaci per misurarla e verificare i progressi realizzati²⁴.

Questo paradigma teorico ben si adatta a quello delle scienze dell'educazione che, osservando e analizzando i fenomeni educativi in atto, possono offrire, da diverse prospettive, metodologie, strumenti di analisi e indicatori per tentare di rimuovere gli ostacoli alla felicità e al benessere dei cittadini di una determinata società. Il pericolo di questa proposta in ambito pedagogico risiede nel considerare inutile e non degna di ricerca scientifica una serie di problemi e dimensioni, come l'eticità, l'essenza dell'uomo e gli aspetti meta-empirici, che vengono considerati come una tentazione dogmatica²⁵. In questo modo, la pedagogia, intesa come riflessione critica sui fenomeni educativi esistenti, diviene un sapere soggiogato dai dati e dalle metodologie di altre discipline, viene privata di gran parte della propria tradizione e delle categorie sulle quali si è strutturata e attraverso le quali può indagare il reale e viene obbligata a impiegare categorie teoretiche, come utilità, felicità o benessere, che rappresentano solo una piccola parte della sua tradizione, senza poterle approfondire criticamente. Ne consegue, quasi inevitabilmente, che questa forma di pedagogia, privata di uno statuto epistemologico autonomo, o si identifica pienamente con le scienze dell'educazione, in modo tale che la psicologia, la sociologia o l'antropologia producano modelli e teorie adatte a migliorare l'organizzazione e le strategie educative della società, o viene confinata in un sapere retorico, capace solo di semplificare o narrare le conoscenze acquisite da altre discipline scientifiche.

L'orizzonte metafisico per la riflessione pedagogica

Nelle pagine precedenti si è cercato di dimostrare che per mettere in atto una pedagogia come scienza fondata e

autonoma non è sufficiente identificare il suo oggetto nei processi educativi. Anche altre discipline possono occuparsi di educazione e analizzare i diversi processi formativi da molteplici prospettive. Allo stesso tempo, la pedagogia non può trasformarsi in un sapere di sintesi che utilizza e riprende dati, metodologie, strumenti e acquisizioni conoscitive di altri campi disciplinari senza fare riferimento a una tradizione specifica, a un lessico e a categorie teoretiche necessarie per l'interpretazione e il confronto con gli altri saperi. In questo caso, il pericolo è quello di essere espropriata della propria struttura epistemologica. Per trovare un equilibrio tra l'osservazione e l'analisi dei fenomeni educativi, anche attraverso il dialogo con altre discipline, e l'approfondimento e l'interpretazione teorica dei problemi che emergono dalla realtà osservata in vista della progettazione di strategie didattiche, la pedagogia non può rinunciare alla dimensione metafisica almeno per due ordini di ragioni.

Il primo ordine di ragioni riguarda l'importanza che la riflessione metafisica ha avuto nella tradizione occidentale, nella strutturazione di categorie ermeneutiche, nella genesi di problemi, di opposizioni concettuali e anche di aporie. Rinunciare completamente a questa tradizione che, se pur in modo differente e ricco di antitesi, costituisce il fondamento teoretico che ha consentito la genesi stessa della pedagogia come scienza autonoma non significa solo negare la visione platonica della realtà, ma anche eludere un confronto critico con le categorie e i temi che hanno permesso all'umanità di pensare e identificare ciò che è educativo.

Il secondo riguarda la necessità di prendere in considerazione, se pur in modo asintotico e non pienamente misurabile, un orizzonte che costituisce l'essenza della pedagogia, ossia quello meta-empirico. La pedagogia non si caratterizza come una scienza descrittiva, che si può limitare a osservare la realtà visibile e analizzarla in tutti i suoi aspetti. Essa nasce come scienza trasformativa che, a partire da un fenomeno educativo empirico, propone strategie, ipotesi e progetti per modificarlo in vista di un possibile miglioramento. La tensione trasformativa caratterizza la pedagogia e rappresenta una dimensione teleologica che non può che essere pensata come tentativo, sempre perfezionabile e in divenire, di avvicinarsi a ciò che è Vero, Bene e Bello e di

consentire il compimento, sempre parziale e momentaneo, delle potenzialità di ogni essere umano²⁶. Non solo. La pedagogia non ha come oggetto di ricerca un'attività o una realtà determinata, ma un processo educativo che, in quanto tale mostra in atto una relazione trasformativa tra due o più esseri umani²⁷.

La relazione tra gli uomini che, attraverso questo legame, cercano di manifestare se stessi costituisce il vero e proprio campo di studio della pedagogia. Ne consegue che essa deve prendere in considerazione tutti gli aspetti divenienti, non misurabili, eccedenti che caratterizzano la singolarità irriducibile di ogni essere umano. Bertagna sostiene che questa consapevolezza appartiene allo statuto epistemologico della pedagogia fin dalle riflessioni dei greci sulla *paideia* come è testimoniato anche dall'etimo del suo nome: «la identificarono come un modo di essere e di relazionarsi non con qualcosa da spiegare o da costruire, ma con qualcuno; e di relazionarsi con questo qualcuno attraverso l'analogia di un'*agogé*, quel movimento ascensionale e partecipativo che si impadronisce misteriosamente di ogni persona quando danza e ascolta la musica insieme ad altri e la spinge, ciascuna, a seguire le altre»²⁸. Secondo questa prospettiva, la pedagogia non è un sapere che studia, osserva e analizza attraverso il *logos*, ma si costituisce sulla possibilità di prendere in considerazione e riflettere su tutte le dinamiche che appartengono ai fenomeni educativi che indaga, a partire da quelli relazionali che coinvolgono le persone che educano e sono educate.

Per questa ragione, la pedagogia mette in evidenza una tensione che oltrepassa l'orizzonte dell'esperienza, non per elevarsi a riflessioni astratte e dogmatiche che ci permettono di definire i principi universali dell'educazione in modo definitivo, ma per cercare di approfondire le dinamiche misteriose e singolari che costituiscono gli aspetti essenziali di ogni uomo che, proprio attraverso la relazione educativa, si mostrano e si trasformano. Non a caso, Gennari sostiene: «la pedagogia prima di essere una scienza, ovvero un sistema di sapere, è il primo sapere dell'uomo che si interroga sul suo essere-un-uomo-umanamente-formantesi. [...] L'uomo è la sua formazione; questa *Bildung* nasce da una *Bild*, che è immagine del Mistero. La formazione è, forse, l'immagine che l'Innominabile ha voluto imprimere all'uomo. Nella sua forma è deposta la sostanza. Nella sua

sostanza c'è la luce che illumina amorevolmente le tenebre»²⁹. Ciò che Gennari, in questo passo, identifica con il termine *Bildung*, riprendendo una parte significativa della tradizione pedagogica moderna soprattutto di area tedesca, rappresenta l'essenza ontologica e metafisica di ogni uomo, che gli permette considerarsi ed essere considerato tale. La *Bildung*, intesa come immagine che ogni essere umano riesce a cogliere sempre in modo parziale della propria identità in divenire, rimanda all'idea stessa di Mistero che esprime, sinteticamente, il fatto che ogni persona è in relazione con una dimensione che lo costituisce e lo trascende allo stesso tempo³⁰.

La pedagogia non può dimenticarsi di questa dimensione, in quanto è un sapere che riflette e si interroga sulla formazione dell'uomo, sul suo essere in trasformazione e sul suo tentativo costante di realizzarsi nella e attraverso la relazione costitutiva con gli altri. Occorre sottolineare che il rapporto tra pedagogia e formazione, intesa come interrogazione sull'essenza ontologica dell'uomo, non è scontato e privo di problematicità alla luce anche delle istanze e provocazioni antimetafisiche presenti nella cultura contemporanea. Infatti, come afferma Mattei, «sfumata la dissolvenza su Dio, scritta la grande pagina della secolarizzazione, la formazione ha conosciuto stagioni dure da attraversare. E ha ceduto il passo alla sinonimia di educazione e istruzione, inabissandosi in un fragoroso silenzio. Quella formazione non ha potuto camminare indenne per le strade del nichilismo. L'orizzonte si è fatto più incerto. La forma da dare, e soprattutto da darsi, se si vuole intendere l'autoformazione del soggetto e celebrarne l'insopprimibile liberà è apparsa difficile da declinare»³¹.

Proprio le provocazioni anti-metafisiche e la difficoltà di declinare il rapporto tra gli aspetti empirici dell'educazione e la sua essenza costitutiva rendono ancora più necessario trovare principi, categorie e linguaggi che consentano al pensiero pedagogico di riflettere criticamente, in modo equilibrato e alternato, sulle dimensioni empiriche e meta-empiriche che i fenomeni educativi manifestano e nascondono. Infatti, la pedagogia può essere scienza, ossia sapere critico che descrive e comprende i fenomeni educativi empirici attraverso il dialogo e l'utilizzo di metodologie e strumenti di altre discipline, solo se continua a

interrogarsi sui temi e i problemi che riguardano l'orizzonte trascendente dell'uomo in formazione. Per poter fare questo, come ricorda il pragmatismo deweiano e prima ancora Aristotele e la tradizione pedagogica moderna, è necessario partire dall'analisi dell'esperienza concreta, del contesto storico e dalla costruzione di uno specifico linguaggio che esprime la cultura specifica nella quale ci si trova. In questa costante e necessaria alternanza tra pratica e teoria, esperienza e riflessione, dimensione empirica e meta-empirica si realizza la riflessione pedagogica sull'educazione.

Questa direzione è stata indicata da gran parte della tradizione pedagogica moderna, che ha posto le basi per la genesi di un pensiero pedagogico autonomo. È utile ricordare che Rousseau in apertura dell'*Émile* sostiene: «Tutto è bene quando esce dalle mani dell'Autore delle cose, tutto degenera nelle mani dell'uomo»³². Anche se la bontà ontologica è il fondamento che guida l'intero processo di educazione naturale dell'uomo, l'*Émile* non si trasforma in uno scritto astratto, di riflessione teorica sulla bontà dell'uomo e sull'origine del male. Al contrario, parte da una situazione educativa verosimile e dalla narrazione della relazione educativa ideale tra un fanciullo, rimasto orfano, e il suo *gouverneur*. Descrive episodi di vita concreta, approfondisce le trasformazioni nelle fasi di crescita dell'allievo e le modifiche conseguenti nelle strategie educative, si occupa nel dettaglio di predisporre i contesti favorevoli per l'apprendimento del giovane, riflette sulla didattica dei saperi a partire dall'esperienza diretta, critica le consuetudini, i dispositivi e alcune strategie didattiche presenti nell'educazione del tempo. Eppure, nonostante tutti questi aspetti concreti e specifici, Rousseau ricorda costantemente che il suo testo non è un insieme di consigli utili e di precetti su come educare le persone, che i suoi suggerimenti non possono essere seguiti alla lettera e applicati in modo meccanico per tutti i fanciulli, proprio perché è consapevole che ogni relazione educativa è profondamente differente da un'altra e che le singolarità del giovane e del maestro orientano, in modo imprevedibile, il processo educativo in atto. Infatti, la riflessione rousseauiana si basa sul principio che il fenomeno educativo è irriducibile alla teoria pedagogica, in quanto la realtà concreta è sempre più ricca e feconda di ogni teoria che tenta di descriverla e orientarla. Allo

stesso tempo, però, Rousseau non rinuncia alla riflessione pedagogica, ossia all'osservazione costante dei processi educativi in atto, al tentativo di cogliere le cause di determinate azioni e trasformazioni, all'approfondimento dei principi generali che orientano l'educazione e all'indagine sulle finalità etiche che caratterizzano la tensione trasformativa della pedagogia e dell'educazione, prendendo in considerazione anche l'orizzonte meta-empirico che costituisce ogni fenomeno educativo³³.

La linea di equilibrio, indicata da Rousseau, dal pragmatismo di Dewey e da una parte della tradizione pedagogica occidentale, tra osservazione e analisi diretta delle esperienze educative reali e riflessione critica sui temi e problemi che non sono immediatamente visibili dovrebbe costituire l'orizzonte da ricercare per la pedagogia contemporanea. Superando le pretese radicali antimetafisiche che tendono a sfociare in forme, se pur diverse, di nichilismo e, allo stesso tempo, oltrepassando gli irrigidimenti dogmatici di una parte della metafisica che si illude di comprendere la realtà separandosi dall'esperienza, la pedagogia non può eludere una serie di

domande e categorie che investono la dimensione meta-empirica dell'uomo e che costituiscono un aspetto significativo del suo statuto epistemologico. Solo in questa direzione, la pedagogia può trovare la sua autonomia, evitando di soggiacere ai paradigmi teorici di altre discipline che si occupano di educazione, continuando a interrogare i fenomeni educativi attraverso uno sguardo capace di cogliere gli aspetti generativi e migliorativi che, nelle relazioni educative, consentono lo sviluppo il più possibile integrale delle potenzialità di ogni essere umano.

ANDREA POTESTIO
University of Bergamo

¹ M. Casotti, *Pedagogia e metafisica*, in «Rivista di Filosofia neoscolastica», I, 1949, p. 6.

² Ivi, p. 3.

³ J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione* [1929], La Nuova Italia, Firenze 1951, p. 3.

⁴ Ivi, p. 7.

⁵ Sulla sterminata letteratura che riflette sul significato del pragmatismo deweyano per il sapere pedagogico, si segnalano a titolo d'esempio: L. Bellatalla, *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*, ETS, Pisa 1999; J. Martin, *The education of John Dewey*, Columbia University Press, New York 2000; L.A. Hickman e G. Spadafora, *John Dewey educational philosophy in international perspective*, SIUP, Carbondale 2009; T. Pezzano, *L'organismo sociale nel giovane Dewey*, Periferia, Cosenza 2011; G. Spadafora, *L'educazione per la democrazia. Saggi su John Dewey*, Anicia, Roma 2015.

⁶ J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, cit., p. 10.

⁷ Sull'importanza dell'esperienza come luogo di osservazione, analisi e riflessione necessaria alla vita e sulla sua carenza nella società contemporanea, si veda G. Agamben, *Infanzia e storia. Distruzione dell'esperienza e origine della storia*, Einaudi, Torino 2011.

⁸ J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, cit., p. 11.

⁹ J. Dewey [1916], *Democrazia ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1992, p. 386.

¹⁰ J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione* [1929], cit., p. 45.

¹¹ Ivi, p. 43.

¹² L'idea di scienza dell'educazione di Dewey è profondamente differente da quella utilizzata nel contesto del Positivismo di fine Ottocento con l'intento di fondare un sapere pedagogico misurabile e basato sui metodi delle scienze moderne. Si vedano, a titolo d'esempio, i tentativi di Alexander Bain (*Education as a Science*, 1879) in Gran Bretagna e di Roberto Ardigò (*La scienza dell'educazione*, 1893) in Italia. Al contrario, il tentativo deweyano ipotizza l'importanza della costante circolarità e connessione tra l'osservazione dei fenomeni educativi, attraverso metodi sempre più scientifici e accurati, e una teoria pedagogica rigorosa e capace di dare conto dell'integralità dell'identità umana e della sua costante potenzialità trasformativa.

¹³ Si veda sulle forme di razionalità che sono alla base dell'idee pedagogiche di educazione, formazione e istruzione la riflessione di Giuseppe Bertagna (*Dall'educazione alla pedagogia*, La Scuola, Brescia 2010, pp. 119-247).

¹⁴ F. Cambi, *Manuale di filosofia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari, 2000, p. 4. Per l'ampio dibattito degli ultimi decenni della seconda metà del Novecento sul ruolo delle scienze dell'educazione, si vedano tra gli altri: G. Mialeret, *Le scienze dell'educazione*

[1976], Loescher, Torino 1978; A. Visalberghi, *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Mondadori, Milano 1978; W. Brezinka, *La scienza dell'educazione. Analisi, critica, proposte*, Armando, Roma 1976; F. Bartolomeis, *La ricerca come antipedagogia*, Feltrinelli, Milano 1969; A. Clause, *Avviamento alle scienze dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1976 e A. Santoni Rugiu, *Guida alle scienze dell'educazione*, Sansoni, Firenze 1974.

¹⁵ F. Cambi, *Manuale di filosofia dell'educazione*, cit., p. 10.

¹⁶ Sul rischio che la pedagogia assuma una posizione debole e marginale nel dibattito contemporaneo sui problemi educativi la letteratura è ampia. Mi limito a segnalare a titolo d'esempio: R. Massa (ed.), *La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano 1988; E. Giesecke, *La fine dell'educazione*, Anicia, Roma 1990; N. Postman, *La fine dell'educazione*, Armando, Roma 1997; M. Manno, *La struttura paidetica del discorso filosofico*, Edizioni della Fondazione Nazionale "Vito Fazio-Allmayer", Palermo 2002 e D. Demetrio, *L'educazione non è finita*, Cortina editore, Milano 2009.

¹⁷ A. Visalberghi, *Pedagogia e scienze dell'educazione*, cit., p. 61.

¹⁸ Sul tentativo di interpretare il pensiero educativo di Dewey alla luce del materialismo dialettico di Marx nel dibattito pedagogico italiano, si vedano: A. Granese, *La ricerca teorica in pedagogia*, La Nuova Italia, Firenze 1975; A. Visalberghi, *Esperienza e valutazione*, La Nuova Italia, Firenze 1966; L. Borghi, *Alcuni problemi attuali della filosofia dell'educazione*, in «Scuola e città», 1-2, Gennaio-Febbraio, 1976, pp 27-34.

¹⁹ Sui rapporti tra metafisica e pedagogia nel dibattito novecentesco, si vedano a titolo d'esempio: L. Stefanini, *Personalismo educativo*, Bocca, Roma 1955; M. Laeng, *Problemi di struttura della pedagogia*, La Scuola, Brescia 1960; A. Banfi, *La problematicità dell'educazione e il pensiero pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1961; G. Catalfamo, *L'educazione fondamentale*, Armando, Roma 1964; G.M. Bertin, *Crisi educativa e coscienza pedagogica*, Armando, Roma 1971.

²⁰ J. Derrida, *Posizioni* [1972], Bertani editore, Verona 1975, pp. 45 e 75. Sul valore pedagogico della decostruzione, si vedano: A. Mariani, *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa*, Armando, Roma 2008. F. Garritano, *La formazione come questione in Jacques Derrida. Il progetto pedagogico del postmoderno*, Anicia, Roma 2008, A. Erbetta (ed.), *Decostruire formando*, Ibis, Como-Pavia 2010 e A. Potestio, *Un altro Émile. Rilettura di Rousseau*, La Scuola, Brescia 2013.

²¹ R. Rorty, *Conseguenze del pragmatismo* [1982], Feltrinelli, Milano 1986, pp.11-12.

²² M. Casotti, *Pedagogia e metafisica*, in «Rivista di Filosofia neoscolastica», cit., p. 3.

²³ R. Rorty, *Scritti filosofici* [1991], vol. II, Laterza, Roma-Bari 1993, p. 27.

²⁴ Su questo tema, lo stesso Rorty scrive un breve saggio sui temi educativi nella società democratica. Cfr. R. Rorty, *Scritti sull'educazione* [1982-1989], La Nuova Italia, Firenze 1996. Si vedano anche E.D. Hirsch, *Cultural Literacy*, Houghton Mifflin, Boston 1990 e A. Bloom, *Closing of American Mind*, Penguin Book, New York 1987.

²⁵ La posizione del neo-pragmatismo rortiano affonda le sue radici nel dibattito filosofico ed epistemologico sul significato di verità e scienza del primo Novecento, sul quale lo stesso Rorty si è formato. A partire da una specifica interpretazione del *Tractatus* di Wittgenstein, diversi autori neopositivisti come Carnap, Reichenbach, Neurath, Schlick affermano con forza che ogni principio teorico, per essere scientifico, deve poter essere verificato direttamente nella realtà esperienziale. Ne consegue, come sostiene Ayer che: «il teista, come pure il moralista, potrà credere che la propria esperienza sia un'esperienza che celi una conoscenza; ma finché egli non potrà affermare la sua "conoscenza" in proposizioni verificabili empiricamente, possiamo esser certi che egli dia a intere qualcosa. Ne consegue che certi filosofi, i quali riempiono i loro libri con affermazioni del genere, sostenendo di "sapere" intuitivamente questa o quella "verità" morale o religiosa, offrano solo materiale di ricerca allo psicanalista» (A.J. Ayer, *Linguaggio, verità e logica* [1946], Feltrinelli, Milano 1975, p. 158).

²⁶ Bertagna afferma sul rapporto tra pedagogia e tensione verso la verità: «le pedagogie partono dalla realtà educativa esistente e tentano di comunicare, con un linguaggio che va condiviso progressivamente in modo intersoggettivo, se è come dovrebbe essere e come si potrebbe diminuire la distanza tra il suo essere così e il suo "dover e poter essere" diversa da ciò che è ed è stata, per diventare migliore. Se, dunque, l'educazione c'è, oggi come ieri, ed è una realtà esistente, non un'invenzione convenzionale, [...] va ribadito che esistono molti modi per leggerla e per restituirne le dinamiche a livello sia descrittivo, sia interpretativo, sia normativo (come dovrebbe essere per essere migliore di ciò che è stata)» (G. Bertagna, *Dall'Educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico*, La Scuola, Brescia 2010, p. 12).

²⁷ Agazzi afferma con chiarezza: «l'educazione è un rapporto tra persone, per la persona dell'alunno, ai fini, immanenti della persona stessa, della sua attuazione, della umana civiltà e delle umane destinazioni; l'educazione è un processo che si attua in un rapporto ontologico, nel quale la persona dell'alunno e la persona del maestro, a contatto fra loro, procedono all'espressione del valore, in forma di vita, di civiltà e di umanità» (A. Agazzi, *Oltre la scuola attiva*, La Scuola, Brescia 1955, pp. 166-167).

²⁸ G. Bertagna, *Lo "speciale" della pedagogia generale*, in *Identità e diversità nell'orizzonte educativo. Studi in onore di Giuseppe Vico*, (L. D'Alonzo e G. Mari eds.), Vita e pensiero, Milano 2010, p. 53.

²⁹ M. Gennari, *La filosofia come formazione dell'uomo*, Bompiani, Milano 2001, pp. 740-744.

³⁰ Nel dibattito pedagogico novecentesco, il personalismo, in particolare, ha sottolineato l'importanza della dimensione trascendente che appartiene alla persona e, di conseguenza, il suo legame necessario con il Mistero, ossia con un orizzonte di alterità che costituisce la sostanza umana e il suo rapporto con gli altri e il mondo. Bertagna sostiene: «ciascuno di noi, in quanto persona, resta al fondo un mistero che sfugge non solo alla completa oggettivizzazione scientifica, ma anche alla piena trasparenza coscienziale e

autocoscienziale. Per quanto si possa conoscere l'altro e perfino conoscerci, infatti, restano sempre residui opachi imperscrutabili» (G. Bertagna, *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, La Scuola, Brescia 2004, pp. 24-25. Sulla vasta letteratura sul tema, si segnalano a titolo d'esempio: R. Guardini, *Persona e personalità* [1926], Morcelliana, Brescia 2006; E. Mounier, *Che cos'è il personalismo?* [1946], Einaudi, Torino 1975; G. Flores d'Arcais, *Le "ragioni" di una teoria personalistica dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1987; P. Ricouer, *La persona* [1983-1990], Morcelliana, Brescia 1997.

³¹ F. Mattei, *Sfibrata paideia. Bulimia della formazione. Anoressia dell'educazione*, Anicia, Roma 2009, p.31.

³² J.-J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione* [1762], Studium, Roma 1762, p. 71. Rousseau, descrivendo la struttura profonda dell'*Émile* afferma che è «un'opera di carattere filosofico intorno a un principio sostenuto dall'autore in altri suoi scritti, e cioè il principio che l'uomo è per natura buono» (J.J. Rousseau, *Lettera a Philibert Cramer*, 1764, in *Correspondance complète*, a cura di R.A. Leigh, Voltaire Foundation, Oxfordshire, vol. XXI, n. 3564, p. 248).

³³ Sugli aspetti metafisici del pensiero pedagogico di Rousseau, si veda G. Bertagna (ed.), *Il pedagogista Rousseau. Tra metafisica, etica e politica*, La scuola, Brescia 2014.

Etica, metafisica e pedagogia. Connessioni e prospettive alla luce della fenomenologia

Ethics, metaphysics and pedagogy. Connections and perspectives in the light of phenomenology

GIUSEPPINA D'ADDELFIO

"Metaphysics and pedagogy" sounds as a very unusual combination: envisaging a connection between them seems today senseless or even impossible, especially after Kant and Heidegger. Actually, metaphysics is mostly understood as an abstract knowledge, far from reality, whereas pedagogy, as a practical science, is meant as something without any connection whatsoever with a theoretical attitude. The aim of this paper is to put in question this view on both metaphysics and pedagogy. The intent is pursued starting from the link that the father of metaphysics as a science, Aristotle, has founded between it and the true moral life. This perspective is then related to the Kantian thought and, above all, to some phenomenological account on this issue. Authors of reference will be Stein, Arendt and even Heidegger himself; they allow us to see that the understanding of the essence of metaphysics is inseparable from the understanding of the essence of human nature.

KEYWORDS: ETHICS; FIRST PHILOSOPHY; DESIRE; PERSONHOOD; PHENOMENOLOGY

“Metafisica e pedagogia” rappresenta un binomio certamente poco usuale. Alle orecchie della maggior parte di coloro che, senza una specifica competenza nell’una o nell’altra, si trovino ad udirlo, potrebbe suonare addirittura insensato. La metafisica, infatti, viene immediatamente collegata ad un sapere che, ponendosi *oltre le cose fisiche* (appunto *metà tà physikà*), non può che risultare lontano dalla realtà: l’atteggiamento teoretico-contemplativo che la caratterizza pare non poter che essere un mero astrattismo, seguendo il quale si scade facilmente nel dogmatismo o, nella migliore delle ipotesi, in inutili esercizi del pensiero. D’altra parte, della pedagogia si intuisce subito il suo essere il sapere *dell’educazione*, un sapere quindi che verte su un oggetto concretissimo. I discorsi pedagogici, insomma, se autenticamente pedagogici, non possono essere vani esercizi di pensiero.

Ora, se anche ci volgiamo alle immagini che alcuni *specialisti* di ciascuno dei due campi di competenza possono offrirci, la sensatezza di un loro nesso non si dà a vedere facilmente. Infatti, storicamente, la metafisica è stata intesa come ricerca dell’ente *in quanto ente*, di un suo significato universale, assoluto e ultimo, di contro ad una considerazione delle singole realtà empiriche, relative

e contingenti. Così, considerare l’ente in quanto ente, ha significato sin da Aristotele, *padre della metafisica come scienza*, considerarlo da un punto di vista *più alto* di quello del fisico¹. Infatti, il filosofo distingue tre tipi di sostanze: la sostanza sensibile e corruttibile, la sostanza sensibile eterna e la sostanza non sensibile ed immobile. Ora, poiché le prime due, in quanto sostanze soggette a movimento, sono oggetto del sapere del fisico, allora oggetto proprio del sapere di qualcuno che ambisca ad esser riconosciuto come *meta-fisico* non può che essere la sostanza non sensibile, immobile ed eterna. E già Platone nel *Timeo* (52 a), dal canto suo, allude ad una ricerca che si volge ad una forma di realtà ingenerata e imperitura, quindi lontana dalle nostre capacità di percepirla e di incontrarla nella nostra vita concreta.

D’altro canto, il pedagogista coltiva una scienza pratica: dall’esperienza muovono le sue considerazioni e all’esperienza poi intendono tornare, per indicare direzioni per una possibile azione educativa. È infatti uno dei guadagni specifici della pedagogia contemporanea, in seguito alla rottura epistemologica nella storia della pedagogia del ventesimo secolo, il suo potersi porre, secondo forme inedite rispetto al passato, *come scienza*

autonoma, distinta dalle altre scienze dell'educazione, ma soprattutto dalla filosofia².

Il nesso tra pedagogia e metafisica sembra allora impraticabile o comunque di scarso interesse, anche considerando che, da Kant in poi, la metafisica ha smesso di essere la *regina delle scienze* smascherata nel suo vano tentativo di essere scienza del sovrasensibile. E ancora di più se si considera che, soprattutto dopo Heidegger, di essa è stata, da più parti, sancita la *fine*. Perché allora cimentarsi in una significazione del nesso in parola? Si tratta forse di un vano esercizio *metafisico*?

La risposta che intendo qui fornirne a quest'ultima domanda è negativa, nello spazio di una risignificazione della parola *metafisica*. Obiettivo più specifico di queste pagine è, infatti, provare a offrire alcuni spunti per ribaltare la prospettiva descritta nell'avvio, frequente nell'atteggiamento naturale e in un certo scientismo ad esso affine, mostrando che la connessione tra metafisica e pedagogia può avere una specifica fecondità, tanto per l'una, quanto per l'altra. Perseguirò questo intento a partire dall'origine della metafisica come scienza, ovvero da Aristotele, ponendo le sue riflessioni in relazione con alcuni passi del pensatore che è passato alla storia per aver *respinto* e *abbandonato* la metafisica, appunto Kant. Suggestirò poi alcune ulteriori prospettive e possibili piste per proseguire questa riflessione, lungo alcuni sentieri aperti al pensiero contemporaneo, e in particolare alla pedagogia, dalla fenomenologia, nella misura in cui, in essi, è possibile scorgere una ripresa della prospettiva aristotelico-kantiana sulla metafisica.

Dalla premessa di queste riflessioni, emerge innanzitutto la previa necessità di confrontarsi, se pure necessariamente in modo rapido, con il pensiero di Heidegger e con la sua critica alla metafisica. Nella lettura del più noto allievo di Husserl, infatti, essa è configurata come *onto-teo-logia*: nella storia del pensiero occidentale, essa ha così il primato della riflessione sull'ente e sull'ente sommo (il divino), rendendosi colpevole dell'oblio della differenza ontologica, tra ente ed essere, e occultando quindi l'orizzonte a partire da cui si schiudeva in origine lo spazio di domanda più proprio della filosofia³. È questa la *metafisica della presenza*, di cui la tecnica moderna con la sua volontà di potenza e di dominio, sarebbe l'estrema espressione.

Molti fenomenologi francesi, a partire da Derrida, hanno radicalizzato questa critica alla metafisica, perfino contestando dall'interno lo stesso Husserl⁴; così, temi come quelli dell'alterità e del dono – spesso ripresi dalla riflessione pedagogica contemporanea – sono stati pensati, in un certo senso, contro la metafisica. Basti pensare al testo più celebre di Lévinas: il binomio *Totalità e infinito*, allude ad un'insormontabile contrapposizione tra l'istanza di totalità proprio del soggetto violento della metafisica e la capacità dell'accoglienza di un'alterità infinitamente eccedente rispetto ad ogni possibile presenza e pretesa di oggettivazione. È contro la metafisica e contro l'insegnamento husserliano, che la fenomenologia francese contemporanea aspira ad essere non scienza dell'evidenza, ma *sapere dell'eccedenza*⁵.

Ora, giova qui innanzitutto ricordare che per Husserl, padre della fenomenologia, il padre della metafisica è sempre stato uno degli *autori* di riferimento: l'esigenza husserliana di indagare le modalità dell'intenzionalità della coscienza ha la sua prima radice negli insegnamenti di Brentano sul *De Anima* aristotelico (se pure poi in essi si ravviserà uno psicologismo da cui compiere un netto distacco). E non sembra un caso che Husserl, come poi Heidegger, certamente critici nei confronti della storia del pensiero metafisico, si ritrovino quasi obbligati a condurre le loro ricerche attraverso i concetti fondamentali della metafisica detti nella loro lingua originale (*eidōs, hylē, morphé, noēsis, noēma*, ecc.), come a volersi svincolare dalle sedimentazioni che la storia del pensiero metafisico ha depositato sulle lingue moderne, senza però poter fare a meno di una certa *postura metafisica*. Già questo primo dato ci induce a chiederci: davvero lo sguardo della metafisica è irrimediabilmente violento e totalizzante? Davvero la metafisica non può che chiudere lo spazio dell'eccedenza, il cui riconoscimento nella meraviglia è ciò da cui è cominciato – e sempre in ogni persona comincia – il filosofare come esperienza vissuta?

Se poi consideriamo l'intero percorso speculativo di Husserl, vediamo che egli parla più volte di una metafisica *ricostruita*, apriorica in senso fenomenologico⁶. E, nella conclusione della grande opera della maturità, le *Meditazioni Cartesiane*, leggiamo una particolare sintesi dei risultati che egli ritiene di aver raggiunto con il metodo fenomenologico:

Si tratta di risultati metafisici, se è vero che deve chiamarsi metafisica la conoscenza ultima dell'essere. Ma non si tratta per nulla della metafisica nel senso solito, di quella metafisica storicamente degenerata la quale non mostra alcuna conformità di senso con la metafisica che in origine era stata fondata come *filosofia prima*. [...] In conclusione, per non lasciare spazio ad alcun fraintendimento, vorrei rimarcare che la fenomenologia che noi abbiamo portato avanti in precedenza esclude ogni metafisica ingenua che opera con assurde "cose in sé", ma non la metafisica in quanto tale⁷.

La *metafisica in quanto tale* è identificata con la *filosofia prima*. È questa allora la definizione propriamente aristotelica da cui dobbiamo avviare il nostro discorso, tenendo fermo il monito husserliano a tenere distinta la metafisica in senso ingenuo e abituale, dalla metafisica in senso autentico.

La caratterizzazione aristotelica della metafisica come *filosofia prima* si lega strettamente alla ricerca sulle cause e i principi *primi* del reale. Ogni scienza – nota in effetti Aristotele nel VI libro della *Metafisica* – fa uso di ragionamenti su cause e principi; tuttavia - ed è questa precisazione che ci interessa particolarmente per cominciare a ragionare sul nesso tra metafisica, fenomenologia e pedagogia – «tutte queste scienze sono limitate un determinato settore o genere dell'ente e svolgono la loro indagine intorno a questo, ma non ne intorno all'ente considerato in senso assoluto e in quanto ente» (*Metaph.* 1025 b 7-10).

Si può facilmente scorgere qui la medesima istanza che ha portato Husserl a parlare di *ontologie regionali*. Va inoltre rilevato che *Filosofia prima* è anche il titolo delle lezioni husserliane del semestre invernale 1919-20, in cui sono esposti alcuni nodi centrali del metodo fenomenologico e viene in un certo senso ripresa la distinzione aristotelica tra l'argomentare filosofico da una parte e l'argomentare delle scienze e del senso comune dall'altra: mentre i secondi muovono da alcuni concetti lasciandone implicito il significato, compito proprio della filosofia è fornire «una dottrina universale delle scienze che sia il presupposto per giungere a porre in evidenza la verità nelle sue diverse angolature»⁸.

A tal riguardo, non è inutile porre subito in rilievo che la pedagogia generale, nello spazio epistemico della

fenomenologia, sulla base di un fecondo dialogo con le altre scienze, non può che essere concepita come ricerca dell'*ontologia del pedagogico*, ovvero di quelle strutture fondamentali dell'esperienza educativa⁹, di cui tanto l'atteggiamento naturale quanto le altre scienze applicate allo studio dei fenomeni educativi fanno uso, senza però esplicitarne il significato. Da questo punto di vista, è proprio della pedagogia come scienza un'istanza di *ulteriorità*, rispondendo alla quale si tratta di mettere in discussione le presupposizioni contenute nel nostro sapere, nel tentativo di indagare in profondità «ciò che "spontaneamente" già da sempre sappiamo, esplicitandolo e rendendolo evidente»¹⁰. E ciò è di particolare rilievo proprio considerando che si tratta di una scienza pratica. Su questo aspetto torneremo più avanti.

Per il momento soffermiamoci sull'elaborazione aristotelica per mettere ancor meglio in evidenza un fatto: è originariamente la domanda sull'*archè* la domanda della metafisica aristotelica. Come è stato detto, per lo Stagirita, la metafisica è essenzialmente *archeologia*¹¹. Pertanto, sebbene il tema principale della filosofia occidentale sia diventato l'ente, e l'ontologia sembri aver occupato ogni spazio del pensare, la lettura dei testi aristotelici educa ad allargare lo sguardo verso un'ulteriorità - proprio quello che la metafisica intesa solo come metafisica della presenza impedirebbe - verso un orizzonte originario che è quello dischiuso dalla domanda sull'*archè*. Da questo punto di vista, la critica heideggeriana all'*onto-teo-logia* coglie correttamente il fatto che la domanda sull'essere dell'ente rischia di sbarrare il campo ad un domandare davvero *fondamentale*. Dobbiamo chiederoci, però, se sia davvero Aristotele il bersaglio polemico più adeguato.

Ma cosa significa, in modo più determinato, *archè* per il filosofo greco? Se apriamo il V libro della *Metafisica*, che offre un repertorio riflessivo dei significati di diversi termini, scopriamo che il primo vocabolo esaminato è proprio *archè*. Aristotele richiama, prima di tutto, il più comune significato del termine: il primo a cui una cosa può cominciare a muoversi, il principio del movimento. Aggiunge poi che si chiama 'principio' anche il punto partendo dal quale ciascuna cosa può riuscire nel modo migliore. Andando ancora più in profondità, fa poi un riferimento - per noi particolarmente interessante - all'apprendimento, che deve muovere dal punto da cui è

più facile imparare, poiché *archè* indica anche il punto di partenza per la conoscenza di una cosa: ad esempio, le premesse sono *principi* delle dimostrazioni. Viene poi aggiunto un ulteriore significato: *archè* è «ciò secondo la cui scelta si muovono le cose che si muovono e si mutano le cose che si mutano» (1013 a 9-10); come esempio di questo significato, sono citate le magistrature nelle città - come noterà Hannah Arendt, l'*archè* ha a che fare con un certo modo di esercitare il comando - ma anche le *téchnai*, ovvero le diverse forme del saper fare. In conclusione, il percorso fatto viene così raccolto:

carattere comune a tutti i significati di principio è l'essere il primo da cui una cosa è o è generata o è conosciuta; di questi principi alcuni sono interni alla cosa, altri sono invece esterni. Perciò la *phýsis* è *archè* e [lo sono] l'elemento, la *diánoia*, la *proáiresis*, la sostanza e il fine (*Metaph.*1013 a 18-23)

Come è noto, per Aristotele la natura, *phýsis*, è uno specifico principio del movimento. Un principio radicalmente diverso da essa è l'essere umano, che pure vive innanzitutto come ente naturale. La sua diversità nelle pagine appena citate si riconosce nel riferimento alla *diánoia* e alla *proáiresis*, al pensiero e alla scelta.

Ora, per Aristotele la scelta è un particolare tipo di desiderio di cui l'essere umano è capace. Se infatti è indubbio che noi proviamo varie forme di desiderio sensibile (*epithýmia*) e di impulso (*thymòs*), siamo anche gli unici viventi a poter educare il nostro desiderio, renderlo *corretto* alla luce della ragione: è questo il significato che Aristotele dà al termine *òrexis*. Esso nomina, infatti, una particolare flessione della nostra capacità desiderativa (*tò orektikon*), che dunque è per Aristotele assai articolata o, come direbbero molti allievi di Husserl, *stratificata*. D'altra parte, sin dalla prima pagina della *Metafisica*, Aristotele ci presenta come quei viventi che per natura *desiderano il sapere* (*eidénai orégontai*, 980 a 1)

È su questa considerazione dell'essere umano come *ente desiderante* - che è per natura sua propria segnato dal desiderio di sapere e che, come unico vivente capace di rendere corretto il desiderio, può rivelarsi come un nuovo *principio di movimento*, che va oltre la natura e la sensibilità - è ciò su intendo progressivamente concentrare lo sguardo.

All'interno della riflessione aristotelica, l'indagine sul movimento occupa un posto particolare. Abbiamo già detto che la fisica, indagine sulle sostanze sensibili, è filosofia seconda rispetto alla filosofia prima. Ma non si dimentichi che l'ipotesi sull'esistenza del divino, quindi su quello che considerato tradizionalmente uno degli oggetti propri della metafisica, nasce proprio dalla considerazione del movimento: come si legge nel celeberrimo dodicesimo libro della *Metafisica*, se ogni cosa che si muove è mossa da altro, ovvero se ogni cosa ha un motore, risalendo indietro nella serie delle cause, vi deve essere qualcosa che muove essendo però immobile.

C'è però anche un altro aspetto, forse meno noto, della questione del movimento in Aristotele, che non va perso di vista soprattutto nella prospettiva dell'educazione: parte dell'indagine aristotelica sul movimento è la riflessione sul movimento umano, sul movimento *propriamente* umano.

Nella prospettiva del filosofo greco, il movimento di cui l'essere umano in modo peculiare ed esclusivo - questo significa qui *propriamente* - è capace, si realizza davvero e pienamente come desiderio fattivo del bene: un bene riconosciuto come valore, e quindi come *fine* da perseguire - altro termine richiamato nel passo del V libro della *Metafisica* sopra riportato - e *scelto* nella vita pratica. La riflessione etica aristotelica è comprensibile come articolazione della sua *filosofia seconda*. Eppure essa riporta in modo peculiare, come vedremo, alla *filosofia prima*.

Ciò si evince chiaramente dall'itinerario presentato nel *De Motu Animalium*, opera dedicata ad indagare la causa dei movimenti. Nell'*incipit* si fa riferimento a quanto già esposto in altre opere: laddove c'è qualcosa in movimento, deve esservi un primo motore che sia immobile. Infatti, è impossibile che si dia movimento se non c'è qualcosa a cui ciò che si muove possa appoggiarsi come ad un perno. Questo accade nel cosmo, ma anche in ogni animale che possiede al suo interno qualcosa che rimanendo in quiete ne permette il movimento (mentre ciò non accade negli esseri privi di *psychè*, di anima, che sono mossi da qualcosa di esterno ad essi). L'autore fa qui l'esempio delle articolazioni. Soprattutto, però, fa riferimento al modo in cui l'anima muove il corpo. Richiamando il *De Anima*, in cui si legge che l'anima,

come motore, non può essere in movimento e richiamando «le opere di filosofia prima» nelle quali si è trattato «del primo motore e di ciò che è eternamente in movimento» (700 b 6-7), Aristotele afferma che tutti gli animali si muovono *in vista di qualcosa*, cioè proponendosi *un fine*. Lo stesso viene anche esplicitato così: a muovere l'animale sono l'intelletto e il desiderio, o meglio ciò che è *oggetto del pensiero e del desiderio* (700 b 20 ss)

Ma come si verifica questa particolare coincidenza? Tramite quella particolare struttura di ragionamento che è il sillogismo pratico, che realizza qualcosa di simile a quanto accade con gli altri sillogismi, ad esempio con quelli scientifici grazie ai quali si ragiona sulle realtà immobili; tuttavia – spiega Aristotele – mentre in questi casi, la conclusione è un oggetto speculativo (*thèdrema*), esprimibile a parole, quindi una nuova conoscenza che costituisce una modificazione tutta interna al soggetto conoscente, e non produce effetti sul mondo, nel caso del sillogismo pratico, la conclusione che deriva dalle due premesse non è un'altra proposizione, bensì un'azione, quindi un cambiamento negli stati di cose del mondo. Celebre è la presentazione di questo sillogismo nel sesto libro dell'*Etica Nicomachea*:

Una premessa è un'opinione universale, l'altra riguarda i casi particolari, che sono sotto il dominio della sensazione, e quando una sola cosa si genera a partire da quelle, è necessario, in un caso, che l'anima affermi la conclusione, ma, nel caso di ragionamenti poetici, che agisca subito; per esempio: se 'si deve gustare una cosa dolce' e 'questo qui, in quanto è un oggetto particolare è dolce' è necessario che, chi è capace e non è impedito, immediatamente faccia questo (*Eth. Nic.* 1147 a 25-30).

La premessa maggiore coincide con riconoscimento del fine posto come oggetto della volontà; la premessa minore, raggiunta attraverso un percorso di ricerca cui Aristotele dà nome deliberazione, verte sul particolare, alla fine riconosciuto come mezzo per raggiungere il fine; la conclusione che *immediatamente* - cioè senza ulteriore mediazione, ma in modo stringente e vincolante – ne scaturisce è la *proàiresis*, riconoscibile nel cominciare a muoversi nel mondo. La conoscenza morale diventa *subito* vissuta esperienza morale. La *proàiresis*, così, è il luogo in cui pensiero e desiderio in qualche modo si

toccano: nel *De Motu*, Aristotele parla della scelta come di qualcosa *in comune* tra i due (720 b23).

Per spiegare ancor meglio questo particolare sillogismo, possiamo fare, come fa Aristotele stesso molto frequentemente, ricorso al paragone con il mondo delle *téchnai*, e in particolare con l'operare del medico. Nel settimo libro della *Metafisica*, ad esempio, dove sono analizzati i movimenti di generazione, leggiamo:

Da *techne* sono generate quelle cose la cui forma è nell'anima dell'artefice. E per forma intendo l'essenza di ciascuna cosa e la sua sostanza prima [...]. La salute è la forma presente nell'anima del medico. Ora il sano si genera ragionando così: poiché la salute è questa data cosa, è necessario, se si vuole che si dia il sano, realizzare quest'altra cosa, per esempio un certo equilibrio e, se si vuole che si dia questo, realizzare calore. Così [il medico] sempre ragiona, fino a che non pervenga a ciò che egli stesso è capace da ultimo di fare. Il movimento poi che, a questo punto, viene effettuato dal medico, cioè il movimento che è al fine di guarire, si chiama *póiesis* [...] Nelle generazioni e nei movimenti ci sono due momenti: il primo si chiama *nóesis*, il secondo si chiama *póiesis*; la *nóesis* è quella che parte dal principio e dalla forma, mentre la *póiesis* è quella che parte dall'ultimo termine cui perviene la *nóesis*. [...] Facciamo un esempio. Per guarire, uno deve riacquistare l'equilibrio delle funzioni del corpo. Cos'è, allora, questo equilibrio? È questa determinata cosa. E questa determinata cosa si realizzerà, se verrà prodotto del calore. E cosa vuol dire produrre calore? Vuol dire quest'altra determinata cosa. Ma quest'ultima cosa, come tale, è già in suo potere. Dunque, quando la guarigione avviene ad opera della tecnica la causa efficiente e il principio da cui parte il movimento del guarire è la forma che è nell'anima. [...] Nel caso della guarigione il principio consiste nella produzione di calore; e il medico produce questo con una frizione. (*Metaph.* 1032 b 1- 26)

In questo esempio, il principio del movimento che conduce alla guarigione è il calore. Ma prima che il calore cominci ad essere generato, c'è il percorso della *noesis*, che a sua volta snoda a partire dalla *forma* della salute. Tale forma costituisce quel bene specifico su cui innanzitutto è posato lo sguardo del medico; infatti, la salute è il bene del corpo del malato ed è lo sguardo posato innanzitutto sulla forma ciò che rende medico il medico. Non si dimentichi, infatti, – e non lo dimentichino soprattutto gli educatori – che, per

Aristotele, la conformità di una realtà alla sua interna essenza, alla sua forma propria, coincide *con il suo proprio bene*.

Si può dire allora che al principio del fare del buon medico, come dell'agire tipico dell'uomo buono, vi è un itinerario che, dallo sguardo sul bene, desiderato *per se stesso* come fine, conduce alla scelta concreta mezzi (desiderabili solo *per altro*, cioè appunto per il fine). In tale chiave possono essere lette le notissime parole aristoteliche

Se vi è un fine di ciò che facciamo, che desideriamo a causa di esso stesso, e desideriamo le altre cose a causa di questo, e non scegliamo ogni cosa a causa di altro – infatti se si facesse così si andrebbe all'infinito, di modo che il desiderio sarebbe vuoto e inutile – è chiaro che quello viene a essere il bene e la cosa migliore. (*Eth. Nic.* 1094 a 20-22)

Se vi è un fine... Qualora non potessimo dar credito a questa ipotesi, se cioè non ci fosse alcun bene desiderabile *per se stesso*, perderebbe senso la nostra stessa capacità di desiderare. E non potremmo dire che ci muoviamo nel mondo davvero come esseri umani (ma sempre solo come animali che non sanno governare il loro desiderio, o come oggetti *in-animati*, cioè privi di anima). E se un tale fine non ci fosse, o gli esseri umani non fossero in grado di desiderarlo, sarebbe ancora possibile educare?

Riprendiamo quanto finora emerso. C'è una specifica apertura della ricerca metafisica che ha un singolare debito genetico con la riflessione sulla fisica: se tutto muove essendo mosso, ci dovrà essere qualcosa che muove rimanendo immobile, è il noto argomento che porta Aristotele al divino. L'approfondimento della struttura di questo argomento permette poi di vederne un altro aspetto, certamente meno considerato: che sia possibile desiderare e muoverci nel mondo davvero da esseri umani, cioè mettendo in atto la nostra differenza specifica, è un'ipotesi praticabile se accettiamo che ci sia qualcosa che ha i contorni di un bene desiderabile *per se stesso*. È l'insegnamento che viene dalla struttura aristotelica dell'*orexis* «che non ha misura in ciò che per ciascuno è conveniente, piacevole o buono, ma dà misura a tutto questo»¹². Per questo – in uno modo che, come vedremo, richiama Kant – il cuore dell'*etica* finisce con il configurarsi come *affare della metafisica*¹³.

Da una prospettiva diversa si può dire anche che l'oggetto del desiderio è necessariamente qualcosa che *muove* rimanendo immobile proprio perché è *in sé*, e non solo *per me* o *per noi*, desiderabile. Ed è perché possiede questo carattere che *ci appare bello*; mentre non possiamo dire che perché ci appare bello, allora è desiderabile. Queste ultime sono, come è noto, le parole che Aristotele utilizza per descrivere il divino come motore immobile e come oggetto di desiderio e di amore (cfr. *Metaph.* 1072 a 22- b 4).

E questa descrizione ha un nesso specifico con il fatto che, per Aristotele, nel nostro modo di desiderare il bene, non solo facciamo vivere *la parte migliore di noi* (*Eth. Nic.* 1778 a 1) ovvero realizziamo la nostra differenza specifica, ma al contempo c'è qualcosa che ci rende *somiglianti al divino* (*ibi*, 1178 b 24-28), cioè ci permette quasi di superare noi stessi.

Aristotele scorge, infatti, una comunione piena, anche se discontinua (*Metaph.* 1072 b 15, 25), tra la nostra capacità di contemplazione, inteso come riconoscimento di qualcosa che vale *per sé*, e la vita divina. Ora, quando accade questo riconoscimento? Certamente quando il nostro pensiero si volge agli oggetti più alti e degni di onore (*Eth. Nic.*, 1177 a 15). Pertanto, la metafisica è anche teologia. Ma non solo.

Infatti, così come nel *De Motu* si parla del bene come di qualcosa di divino perché non deve il suo statuto ontologico di fine desiderabile alla relazione ad altro, analogamente nella *Fisica* gli aggettivi *buono*, *divino* e *desiderabile* si trovano riferiti alla forma: ad ogni forma che specifica una materia; ad ogni forma che svolge attualmente questa funzione, come ad ogni forma che ha la potenza di svolgerla. Quindi anche a quella forma che comincia ad essere forma di una materia nel desiderio di un buon artefice o di un uomo buono che, partire dallo sguardo sul bene scelgono i mezzi per produrre o agire qui ed ora.

Non a caso, in quelle pagine del *De Motu* cui abbiamo sopra fatto riferimento, prima della descrizione del sillogismo pratico, si legge:

ciò che è bello in eterno, e ciò che è veramente e innanzitutto bene e che non è tale solo a volte e altre volte no, è troppo divino e degno di onore per essere relativo ad altro. Mentre il primo muove senza essere mosso, il

desiderio e la parte desiderativa muovono essendo mossi (700 b 32-35)

Alla luce di queste parole si può dire che allora, per Aristotele, il primo motore, l'autentico motore immobile, in ultima istanza è sempre il bene. E un tema metafisico diventa quello della *generazione del bene* ovvero di come il bene può, attraverso il desiderio umano che può riconoscerlo e ospitarlo, accadere nel mondo¹⁴.

Ancora una volta, il paragone che Aristotele istituisce con il saper fare del medico è esplicativo.

Un medico non delibera se debba guarire, né un oratore se debba persuadere, né un politico se debba stabilire un buon governo, né alcun altro delibera sul fine. Ma una volta posto il fine esaminiamo in che modo e con quali mezzi potrà essere raggiunto: e quando il fine può manifestamente essere raggiunto con più mezzi, cerchiamo di individuare con quale sarà raggiunto nella maniera più facile e bella. E se può essere raggiunto con un mezzo solo, esaminiamo in che modo potrà essere raggiunto con questo mezzo, e con quale altro mezzo si raggiungerà a sua volta il mezzo, finché non giungiamo alla *causa prima* che, nell'ordine della scoperta, è l'ultima: infatti chi delibera sembra ricercare e analizzare nel modo detto, come per costruire una figura geometrica, e l'ultimo passo nell'analisi è il *primo* nella generazione (*Eth Nic.* 1112 b 13-24).

Il primo e l'ultimo si congiungono nell'avvio dell'azione. Si può dire allora che così come, nella cosmologia aristotelica, il divino è causa finale di ogni ente, allo stesso modo nella fisica e nell'etica lo è ogni forma, che è per quella cosa *essenza e sostanza prima*, rispetto al movimento di generazione che essa regola. D'altra parte, come abbiamo visto, se la forma deve essere il *motore*, ossia il principio primo del movimento, essa deve essere pensata come *immobile*.

Riprendo il sillogismo pratico, possiamo dire che il *desiderio* di cui il soggetto agente si fa carico nella premessa maggiore, quella che "pone il fine", deve restare *irremovibile* durante l'intero corso della ricerca di quello che sarà riconosciuto come il mezzo migliore qui e ora¹⁵. Infatti il desiderio di ciò che *per se stesso* è bene è evidentemente un desiderio ben diverso da quello sensibile: esso può attuarsi solo nello spazio di uno sguardo *dis-interessato* che è capace di riconoscere il bene da perseguire come fine e i beni che permettono di

realizzarli, nella loro absolutezza, indipendentemente dalle condizioni particolari in cui pure il soggetto, che compie il sillogismo, si trova a vivere e operare.

Ciò significa che la ricerca del mezzo migliore è autentica *se si snoda in uno spazio di assoluta contemplazione*. Ovvero a partire dalla postura metafisica cui i greci davano nome *theorêin*.

Come è noto, questa attività è pensabile sul modello del guardare uno spettacolo: il termine *theoría* richiama l'esperienza greca della festa solenne, del viaggio dell'uomo greco si reca in un luogo per assistere ad una rappresentazione e, sospeso ogni altro interesse, ha dinanzi ciò presso cui può sostare per osservare. Il *theorêin* può essere allora pensato come la *vita dello spettatore*: è il sostare presso un oggetto e guardarlo solamente, senza avere alcun altro interesse¹⁶. È infatti la *scholé* – come scrive Aristotele nell'incipit della *Metafisica*, nelle famose pagine dedicate alla meraviglia – è condizione necessaria al pensiero contemplativo, perché lo distingue dal pensare invece governato dall'interesse e dal bisogno.

Quello che qui questo breve approfondimento su un termine così cruciale (e spesso così frainteso) nella storia del pensiero, ci permette di rilevare è un aspetto essenziale dell'agir bene: non è dal mezzo a disposizione, o dal bisogno e dall'utilità, che dipende la desiderabilità del fine e quindi la scelta dell'uomo buono; semmai è il suo sguardo *dis-interessato e contemplativo* sul bene che gli permette di vedere e riconoscere i mezzi come mezzi. Da questo punto di vista, dice bene Pareyson che parla di un'originaria identità di teoria e prassi, poiché «la distinzione fondamentale e più importante è sempre la scelta decisiva tra restare fedeli alla verità o tradirla, fra porgere ascolto all'essere o dimenticarlo, sia che ciò accada nel pensiero, sia che ciò accada nell'azione»¹⁷.

Ulteriore conferma di ciò si può trovare nelle parole usate da Aristotele per definire la *techne* come specifica virtù dianoetica.

Ogni *techne* ha a che fare con la generazione e con l'escogitare soluzioni e con il contemplare (*technázēin kai theorêin*) in che modo può esser generata qualcosa di quelle che possono essere diverse e che possono essere e non essere, la cui *arché* non è in ciò che viene fatto, ma in chi le fa. (*Eth. Nic.* 1140 a 10-14)

Il saper fare non può essere pensato, allora, innanzitutto o, addirittura esclusivamente, come mero produrre (*technázēin*) bensì innanzitutto come *theorêin*: sa fare chi contempla la forma fino alla compiutezza in cui comincia l'effettiva produzione. Quest'ultima allora sarà segno e frutto di una competenza governata dall'interno da una postura contemplativa.

Si può dire allora che, nella premessa maggiore del sillogismo pratico, il *télos* dell'azione – *il bene della cosa*, da cui comincia il ragionare che poi mette capo al movimento effettivo – si dà a conoscere, e potremmo dire *si dà a desiderare*, nello spazio teoretico e metafisico del *nus* che coglie i principi. È solo con una postura metafisica che il bene può essere riconosciuto e accolto come autentico principio dell'azione.

Analogamente, quando Aristotele descrive la *phrónesis*, richiamando l'esperienza concreta di tanti uomini virtuosi e saggi, scrive ad esempio che Pericle e gli uomini come lui sono ritenuti *phrónimoi* giacché sono capaci di *contemplare* sia ciò che è bene per loro stessi sia ciò che è bene per l'uomo (*ibi* 1140 b 8-10). E ancora chi possiede la virtù della magnificenza, «è capace di *contemplare* ciò che conviene e di spendere cifre con gusto» (*ibi* 1122 a 35-36). Soprattutto, per noi è interessante rilevare che, nelle battute conclusive dell'*Etica Nicomachea*, con specifico riferimento all'educazione, leggiamo:

È opinione comune che deve passare attraverso l'universale chi vuol diventare esperto e teorizzatore (*technikòs kai theoretikòs*), e lo deve conoscere per quanto è possibile; abbiamo detto che le scienze hanno per oggetto l'universale, ed è probabile che anche colui che vuole, attraverso la sua cura educativa, vuole rendere migliori gli altri, sia molti sia pochi, debba sforzarsi di diventare legislatore, se è attraverso le leggi che diventiamo buoni. Non è alla portata di chi capita educare in modo corretto chiunque e chi gli viene sottoposto, ma, se pure ciò è alla portata di qualcuno, lo è di chi sa, come avviene nel caso della medicina e in tutti i restanti casi, in cui vi è una cura educativa e saggezza (*ibi* 1180 b 7-28).

Chi vuole rendere buoni gli altri, esercitando la saggezza, deve essere capace di *theoria*, intesa come primario interesse per il bene. In tal senso, si può dire che l'educatore deve essere innanzitutto una persona di contemplazione. Un metafisico in azione.

Questo aspetto deve riflettersi anche nella struttura della pedagogia come scienza. Soprattutto la pedagogia di stile fenomenologico, che ha appreso alla scuola di Husserl a mantenere un dialogo con le altre scienze, ma a non nascondere limiti e parzialità, non si accontenta del criterio empiriologico di verifica. Mossa da una più profonda esigenza di verità e, come si diceva prima, di *ulteriorità*, è una scienza pratica che però contiene al suo interno un centrale e generativo *momento teoretico*, di sospensione di ogni interesse pratico e di ricerca del senso fondamentale dell'educare¹⁸. Da questo si comprende che, nell'essere scienza pratica della pedagogia, non è contenuta un'abrogazione, quasi una vanificazione, dell'atteggiamento metafisico, semmai può ritrovarvisi una sua ripresa e riscoperta nella prospettiva dell'azione e dell'educazione.

Per portare a sintesi quanto finora guadagnato con la nostra analisi dei testi aristotelici: la postura metafisica è quella che permette all'essere umano in quanto di realizzare il bene. Infatti, solo lo spazio originario della contemplazione di ciò che per sé è il *primo da cui*, è garanzia che ciò che sceglierò sarà valido *per sé* e non solo *per me*. Kant direbbe che solo così la regola dell'azione potrebbe valere come principio di una legislazione universale. Ovvero: farò la scelta più adeguata (o meno inadeguata) per la situazione concreta, ma senza che sia stata la situazione concreta a *dettarmi legge*.

Rimangono ancora, però, per un altro tratto del nostro riflettere, su Aristotele. Dobbiamo specificare che la postura metafisica è propriamente riconoscibile, nella prospettiva dello Stagirita, più nell'agir bene, che nel far bene. Sebbene infatti, per Aristotele, come abbiamo notato, tanto nella *technè*, quanto nella *phrónesis* ci sia un interno primato del *theorêin* al principio del movimento umano, tuttavia non va dimenticata la differenza che intercorre tra queste due disposizioni umane a intervenire sul reale.

Nonostante la struttura del percorso razionale di ricerca del mezzo migliore per conseguire *ciò in vista di cui* ha origine il movimento, rimanga la stessa, governata dallo sguardo contemplativo su un bene, tuttavia cambia l'oggetto su cui il sapere verte, ovvero la natura di questo bene. Infatti, oggetto del desiderio del *technites* è un bene

specifico che delimita un circoscritto campo di competenza (come la salute del malato per il medico o la bella statua per lo scultore) ed è sempre il bene di altro, poiché il fine della produzione è esterno alla produzione stessa. Oggetto del desiderio dell'uomo buono è, invece, «il viver bene nella sua totalità (*to eu zen holôs*)» (*ibi*, 1140 a 28); cioè il *suo* specifico bene.

Aristotele usa qui l'avverbio *holôs*, il quale, com'è noto, viene dalla parola greca *holon*, che significa “tutto”. Più precisamente, tornando al V libro della *Metafisica* (1023 b 27 ss.), leggiamo la parola greca per dire “tutto” può essere *pan* o appunto *holon*. Nel primo caso, si fa riferimento ad un *insieme*, fatto di parti la cui posizione non produce differenza, poiché si tratta di parti indistinte ed equivalenti. Quando si dice *holon*, invece, si fa riferimento ad un'unione di parti la cui posizione fa differenza: sono parti costitutivamente differenti e perciò non intercambiabili; ciò significa che deve esservi un ordine tra queste parti, come nel caso di un organismo o, appunto, della vita umana. In questo caso, il tutto è l'*intero*, realtà che si mostra nuova perché sovrabbondante rispetto alle sue parti e rispetto alla quale è possibile riconoscere una *causa* dell'unità.

Pertanto, definendo la saggezza, ci sta suggerendo che nel compiere ogni azione, siamo chiamati, tenendo lo sguardo fisso sul bene, a cogliere nella parte il rimando al tutto.

Raggiungiamo qui il tema metafisico per eccellenza: il tema della totalità. E lo raggiungiamo per una strada forse inattesa: l'attenzione aristotelica per la vita umana nella sua interezza, tale per cui è possibile parlare di qualcuno non solo, ad esempio, come *buon medico* o *buon flautista*, ma come di *una persona buona* e della sua vita tutta intera come una *vita davvero buona*. A ben guardare si tratta del tipo di attenzione, del tipo di sguardo sulla persona, che caratterizza l'autentico educatore.

Ora, proprio la saggezza perché è una conoscenza che investe la globalità della persona, richiede un'adesione piena, senza condizioni esterne, cioè senza possibili – e l'espressione non è usata a caso – *secondi fini*. Per questo, Aristotele afferma: «si dà virtù della *technè* ma non della *phrónesis*; e mentre nella *technè* è preferibile chi sbaglia volontariamente, nella *phrónesis*, come nelle virtù, ciò è peggio» (*Eth. Nic.* 1140 b 21-25).

Infatti, dire che ogni *technítes* ha un sapere specifico e parziale, significa che c'è qualcosa che rimane nella sua

persona non coperto dal sapere che lo definisce come *persona che sa*. Infatti, sebbene si possa apparire paradossale e perfino *terribile*¹⁹, è proprio quando un medico posa lo sguardo innanzitutto sulla salute, come bene che istituisce una medicina, che si apre uno spazio di distanza, una discontinuità, tra il luogo del sapere (l'anima) e il luogo in cui questo sapere si realizza (l'opera) che è proprio lo spazio nel quale è possibile *non restare fedeli* a quel bene.

Se vogliamo, seguendo la lezione aristotelica e husserliana, osservare i fenomeni con attenzione e onestà, non possiamo non ammettere che ci possa essere un medico che, proprio in quanto medico, possa mettersi a deliberare sul fine, finendo col decidere di non generare il bene, cioè la salute, bensì la malattia e di farlo con competenza. Se lo fa, certamente sta introducendo sulla scena un altro fine, *secondo* rispetto alla salute; tuttavia è proprio la sua competenza su di essa che gliene dà la possibilità. Un non medico non può scegliere di sbagliare e farlo con competenza. Detto diversamente: il *technítes* è un uomo di scienza che può anche scegliere, rimanendo comunque persona di scienza (poietica, si intende) di distogliere, prima di cominciare a muoversi effettivamente nel mondo, lo sguardo dal bene del malato e di *torcere* il suo sapere a fini diversi²⁰. Infatti, il medico può *scegliere di sbagliare* e farlo grazie alla medicina. Se realizza un errore volontario, non riconosciamo in questo fenomeno una forma di *atechnìa*, bensì ancora una manifestazione (sia pure inquietante) di *technè*. Rimane visibile uno stato abituale legato in qualche modo, sia pure paradossalmente, alla verità: anche nell'infedeltà alla verità *technica* riconosciuta come tale, rimane un residuo legame con essa. Il medico che sceglie di sbagliare rimane pur sempre un medico.

Nell'ipotesi aristotelica della conoscenza morale, invece, non c'è spazio per questa possibilità. Proprio perché ha come oggetto quello che è bene per l'uomo nella sua totalità, non può in nessun modo dare avvio ad un errore consapevole: non c'è alcuna soluzione di continuità tra il luogo del sapere e il luogo in cui questo sapere si realizza pienamente, poiché nel movimento che comincia dal desiderio *ne va* del bene di chi si è messo in movimento, non di altro. Infatti questo propriamente significa che è solo sofistica la distinzione tra *Corisco* e *Corisco buono* (*Eth. Eud.* 1240 b 24-25).

Quando ‘ricerchiamo e calcoliamo’ a partire dalla contemplazione non di un bene specifico e parziale, ma di quella perfezione nella realizzazione (o nella non realizzazione) della quale *ne va di noi* – quindi non di un’opera, o di un aspetto parziale della nostra vita, ma della qualità morale della nostra esistenza nella sua totalità, *di tutto noi stessi* – non è pensabile scavalcare il bene del suo primato e, antepoendovi un altro fine, provocare volontariamente il male. A meno che non rinunciamo alla *phrónesis*.

Diversamente dal medico che decide di non guarire e, facendolo con competenza, è ancora medico, se come persone facciamo questa scelta circa ciò che è bene e utile per la nostra vita “come un tutto”, significa che non siamo più persone di scienza (pratica, si intende). Non siamo affatto buoni e saggi: siamo semplicemente *abili*. Ma l’abilità è una *dýnamis*, una potenza e una possibilità, pure a disposizione dell’essere umano, ben diversa dalla saggezza. L’abilità non ha alcuna parentela con la postura metafisica su cui stiamo riflettendo.

Viceversa, l’inderogabilità di ciò che la *phrónesis* permette di vedere come bene da compiere qui e ora è ciò che rende massimamente prossimi l’impegno per una vita buona e la postura metafisica.

L’universalizzabilità e l’inderogabilità della regola che governa un’azione che davvero comincia dal bene, insieme all’esigenza di considerare la vita umana nella sua totalità, ci hanno condotto, a questo punto in modo più determinato, a Kant e, precisamente, al suo desiderio di metafisica.

Se infatti all’inizio della *Critica della ragion pura*, Kant parla della metafisica come di Ecuba, regina un tempo onorata, oggi *respinta e abbandonata*²¹, lo fa proprio nello spazio di un inesausto desiderio di metafisica. Un *desiderio di totalità* che si manifesta come tensione continua a risalire dalle condizioni all’incondizionato. Come è noto questa *uscita* dai limiti dell’esperienza (*KrV* 19) è quanto l’empirismo - che certamente ha *svegliato* Kant *dal sonno dogmatico* e aperto lo spazio al suo itinerario - gli rende impossibile sul piano conoscitivo: la totalità rimane inconoscibile perché non vi corrisponde alcuna intuizione sensibile e non è, quindi, verificabile nell’esperienza.

Tuttavia, che la totalità non sia conoscibile in senso determinato, non significa che rimanga del tutto irrazionale e inaccessibile al pensiero. Questo è quanto accadrà con l’itinerario del positivismo, che ridurrà il sensato a ciò che empiricamente verificabile²². Da questo punto di vista, la fenomenologia costituirà una singolare riapertura dell’interrogare metafisico, proprio per il suo aver messo in evidenza come il vero sia sempre molto di più del verificabile²³.

Ma torniamo a Kant. Il suo desiderio metafisico di totalità si concretizza innanzitutto nelle idee della ragione: anima, mondo e dio, che Kant aveva imparato a conoscere come oggetti della *metaphysica specialis*. Infatti, l’anima è per lui la totalità di tutta l’esperienza personale, anche al di là dell’esistenza empirica; il mondo è la totalità di tutti i fenomeni fisici, considerati nel tempo e nello spazio; il divino è la totalità di tutti i fenomeni in generale, esempio estremo della ragione che tende a considerare «la serie delle condizioni in linea ascendente come completa e data nella sua totalità»²⁴ (*KrV*, p. 311). Anima, mondo e dio sorpassano le possibilità dell’esperienza, ma si mantengono come *occasioni per il pensiero* e, soprattutto, per l’azione. Sono infatti i postulati, le ipotesi necessarie, per la ragion pura pratica.

Così, Kant formula la sua ipotesi della conoscenza morale, intrecciata al pari di quella aristotelica ad una postura genuinamente metafisica, perché la vita morale, per entrambi i pensatori, è resa possibile dall’apertura nell’essere umano di un desiderio ben diverso da quello sensibile.

In Kant, l’ipotesi della conoscenza morale è ravvisabile laddove egli si trova a dover *spiegare fenomeni* del tutto particolari, come pressato da un’esigenza che lo ha condotto – come si legge nello scolio al secondo problema della *Critica della ragion pratica* – «all’impresa pericolosa di introdurre la libertà nella scienza»²⁵.

Consideriamo allora più da vicino il modo in cui viene presentata questa ipotesi. Essa viene raggiunta con una sorta di esperimento mentale. «*Supponete* che qualcuno asserisca la propria inclinazione lussuriosa»: il nostro ipotetico soggetto ci si presenta innanzitutto come soggetto di desiderio sensibile; è questo ciò che lo definisce perché egli stesso riconosce l’invincibilità dell’inclinazione a godere del piacere sensibile «quando gli si presentano l’oggetto amato e l’occasione propizia»

(*KpV*, p. 67). Kant esorta quindi a immaginare di coinvolgere questo ipotetico soggetto desiderante in una progressione di supposizioni: «domandate se, qualora fosse rizzata una forca davanti alla casa dove egli trova quest'occasione, per impiccarvelo appena avesse goduto il piacere, in tal caso egli non vincerebbe la sua inclinazione»; la conclusione di Kant è rapida e immediata: «non ci vuol molto a indovinare ciò che gli risponderebbe» (*ibidem*).

In effetti, *non ci vuol molto* perché si sta chiedendo a quest'uomo solo di insistere in quella stessa modalità di relazione al mondo con la quale si è presentato: la subordinazione al governo della sensibilità, dei suoi desideri e dei suoi impulsi. Per questo, è facile immaginare che quest'uomo ammetterà senza esitazione di poter vincere la sua inclinazione al piacere sensibile – e non entrare in quella casa arrestando il movimento prima istantaneo e irriflesso verso di essa – subordinando la prima inclinazione ad un altro istinto, qual è quello di sopravvivenza. È infatti un istinto più forte quello che viene implicitamente *chiamato in causa*.

Eppure fare questa prima ipotesi non è inutile: funge quasi come esercizio preparatorio per apprestare il terreno all'ipotesi di nostro interesse: permette a quell'uomo, e a noi, di cominciare a intuire come il nostro desiderare non avviene necessariamente *a nostra insaputa*. Quand'anche rimaniamo nell'orizzonte del desiderio sensibile, possiamo in ogni caso almeno mettere un *ordine* tra i nostri desideri sensibili.

Veniamo così condotti a un esercizio immaginativo affatto diverso. Il filosofo, infatti, marca la novità della richiesta con la avversativa con cui svolge ancora il suo ragionamento:

Ma domandategli se, qualora il suo principe, con minacce della stessa pena di morte immediata, pretendesse che egli facesse una falsa testimonianza contro un uomo onesto [...], se allora egli, per quanto grande possa essere il suo amore per la vita, crederebbe possibile vincerlo (*ibi*, pp. 63-65).

Qui l'esito non è scontato: ancora una volta un movimento trattenuto, ma per tutt'altra ragione. E proprio in tale esitazione si annuncia qualcosa di inedito ed inaspettatamente vincolante:

Forse egli non oserebbe assicurare se lo vincerebbero no; ma che ciò gli sia possibile, lo deve ammettere senza difficoltà. Egli giudica dunque di poter fare qualcosa, perché conscio (*bewußt*) di doverlo fare e conosce in sé (*erkennt in sich*) la libertà che altrimenti, senza la legge morale, gli sarebbe rimasta incognita (*unbekannt*) (*ibi*, p. 65).

Ecco l'ipotesi di una conoscenza – che per Kant coincide con la *coscienza della legge morale* – che rimanendo interna all'essere umano (*erkennt in sich*) apre inedite possibilità per la sua azione. Anche in questo caso, la conoscenza morale diventa esperienza morale, anche solo di una possibilità che si annuncia. Il nostro soggetto che definiva se stesso primariamente in relazione alla sua inclinazione alla lussuria si scopre soggetto conoscente: e questo suo carattere sopravanza, quasi sorprendendolo, il suo carattere di animale desiderante. Più precisamente, così come lo Stagirita sottolineava la stratificazione interna della nostra facoltà desiderativa, con le sue diverse modalità, il filosofo di Königsberg distingue di una facoltà di desiderare inferiore determinata da stimoli sensibili e una facoltà di desiderare superiore, determinata dal rispetto della legge morale, grazie alla quale il soggetto diventa, mediante le proprie rappresentazioni, causa della realtà degli oggetti di tali rappresentazioni.

Così nello spazio aperto dal desiderio, cioè in uno spazio di possibilità del tutto nuove rispetto a quanto già iscritto nella natura, per il soggetto si apre la conoscenza morale che gli permette di cominciare a conoscere qualcosa di intimamente suo: la sua inalienabile libertà. E ciò nel rapporto con qualcosa che lo sopravanza.

Tutto ciò significa che, se è vero che la conoscenza morale è sempre ipotetica, perché rimane affidata alla libera scelta della singola persona chiamata a realizzare il bene²⁶, è altrettanto vero che questa conoscenza si mostra nel suo essere, in modo *sui generis*, prima e assoluta.

E' in tal senso che Kant dice che, con la legge della causalità per libertà si dà sempre un *assoluto cominciamento* (*KpV*, p. 31), richiamando anch'egli quindi l'esistenza di qualcosa che, per sua struttura, è oggetto proprio di una considerazione metafisica.

Quella che ho qui descritto come l'ipotesi aristotelico-kantiana dell'esperienza morale, evidenziandone la prossimità con l'attitudine autenticamente metafisica,

coglie una possibilità essenzialmente a disposizione dell'essere umano, su cui si sono soffermati anche autori cresciuti *alla scuola della fenomenologia*.

Tra i fenomenologi di Gottinga, infatti, l'interesse per i temi di natura etica e, in particolare per il tema della motivazione, che si ritroverà soprattutto nel secondo libro delle *Idee* di Husserl, era molto diffuso. Esempio emblematico è il testo di Edith Stein del 1922, *Contributi per una fondazione filosofica della psicologia e delle scienze dello spirito*. In esso, la filosofa, trattando della motivazione tra realtà psichica e vita spirituale, scrive che, come in un procedimento deduttivo dimostrativo si procede sulla base di premesse e conseguenze, *anche per la sfera della prassi* si può evidenziare una *connessione di senso* (e questo infatti, nella riflessione dell'autrice e di altri colleghi fenomenologi di quel periodo, il significato originario del termine "motivazione"): «un sentimento "mette in movimento" una decisione della volontà e la decisione, a sua volta, un'azione»²⁷.

Andando nel dettaglio di questa che potremmo considerare, pur con le dovute differenze, come la teoria steiniana del sillogismo pratico, possiamo osservare che l'autrice descrive un progressivo determinarsi della capacità di libertà dell'essere umano che dalla presa di posizione spontanea, dovuta alla percezione di una cosa, rispetto alla quale è sempre possibile *accettare* o *rifutare*, giunge al *puro fare spirituale* – laddove "spirituale" indica, come già in Husserl, husserliano l'essenza più profonda dell'esser personale²⁸. Questo fare spirituale motivato, distinto dalle semplici reazioni immediate e irriflesse, comincia con un *fiat*.

Prendiamo in esame ancora una volta l'avvio di un'azione, e dunque l'avvio di un semplice fare, il *fiat*, che la pone in movimento; vediamo in quel caso che appartiene necessariamente ad ogni fare autentico [...] Una spinta interna, a partire dalla quale incomincia a svolgersi. Non è necessario che si tratti di un atto particolare, anche se questo è possibile. Mettiamo il caso che mi sia proposta di comunicare a qualcuno una cosa importante, ma di farlo in un'occasione opportuna. Mi incontro con questa persona e mentre parliamo si presenta il "momento favorevole"; appena ciò mi è chiaro, mi dico interiormente "ora!", E comunico quello che mi ero proposta. Il dire: ora! Non è la ripetizione del proposito con il quale mi ero "caricata" per tutto il tempo, ma è piuttosto il *fiat*, che passa dal proposito all'azione²⁹.

La rassomiglianza con le parole usate da Aristotele per descrivere il sillogismo pratico è evidente. Possiamo inoltre osservare che, tanto per Aristotele quanto per Stein, nella descrizione di un mettersi in movimento che ha origine nel sapere, diventa visibile che, mentre l'impulso è da intendersi come una spinta a muoversi che nasce da una vitalità del tutto naturale e quindi non scelta liberamente, in quel *fiat* è riconoscibile l'essere ormai pienamente in atto di un *tendere* che ha guadagnato un *fondamento concreto*.

Stein osserva inoltre che spesso la *forza vitale* – concetto che ella trae da T. Lipps - *passa irrefrenabilmente nel fare*. Ora, certamente tale forza fornisce in molti casi l'energia per mettersi in movimento, ma se essa è l'origine del movimento, l'essere umano resta *tutto radicato nella physis*³⁰. Quando invece l'avvio di un'azione è nel *centro* o *nucleo* della persona – terminologia che ella trae da A. Pfänder e D. von Hildebrand - è appunto la persona a configurarsi come *luogo originario* degli accadimenti stessi.

Il movimento propriamente umano è quindi frutto del dispiegamento della dimensione *interiore* della persona. Questo centro – dice Stein ricordandoci la struttura metafisica di ogni azione propriamente umana – può diventare «autentico *primum movens*, ciò da cui, da ultimo, prende il suo avvio il movimento proprio»³¹.

Questa stessa prospettiva sul movimento propriamente umano e sulla sua apertura metafisica può essere riconosciuta negli scritti pedagogici. Ad esempio, nel testo del 1930 dedicato al tema della *Bildung*³², volendo indagare il significato di questa parola, l'allieva di Husserl descrive prima le possibilità di "formazione" di materie inanimate, poi di quelle animate; considera quindi in progressione – di matrice aristotelica – prima le piante, poi gli animali e, infine, l'essere umano. Ella scrive che, nel caso della formazione delle persone, la "materia" da forgiare è del tutto particolare. Infatti, le materie inanimate, come un diamante o un mattone, possono esser manipolate e assumere facilmente la forma desiderata. Ancor più le piante sono suscettibili di essere formate, come ad esempio una vite può essere legata a dei pali o fatta arrampicare su un muro; seguendo ancora Aristotele, Stein scrive che le piante hanno un *principio di vita interno*, che viene denominato *anima*, e precisamente

anima *vegetativa*. Ma gli animali ancor più delle piante sono oggetto di formazione, che in questo caso ha nome addestramento; infatti, gli animali, oltre che dell'anima vegetativa, dispongono di un'anima *sensitiva* e *cinestetica*, poiché hanno una vita psichica che permette loro di avere sensazioni e di muoversi.

Stein giunge così a mettere in evidenza il fatto che, rispetto a tutto ciò, ben più complessa è la struttura della vita umana e la sua possibile formazione. Infatti, seppure rimane possibile anche allevare e addestrare una persona, l'essere umano è soprattutto definito dall'anima intellettuale, e ancor più profondamente, dalla nostra dimensione *spirituale*. Ne segue che non tutto il materiale che può arrivare dai sensi e dall'intelletto è utile allo scopo di una formazione davvero umana. E ciò almeno per due ragioni. In primo luogo perché «ciò che i sensi e l'intelletto assumono e accumulano nella memoria, e quella che spesso viene erroneamente educazione, resta, se non viene accolta nell'intimo dell'anima, sostanza morta»³³. In secondo luogo, perché tra i materiali di cui l'anima si appropria, bisogna saper riconoscere quali spettano alla superficie e quali spettano alla profondità; in altri termini «i materiali che concorrono all'educazione, provenienti all'anima dal mondo esterno, devono essere *ordinati* in essa in conformemente al posto che i corrispondenti oggetti ricoprono, e alla significatività che possiedono»³⁴.

Intuiamo qui, e una lettura più completa degli scritti pedagogici di Edith Stein lo farebbe venire più in luce, che non sempre ciò accade: il centro della nostra anima è una dimora, ma è possibile che vi alberghino affetti disordinati e l'anima si trovi frammentata³⁵. Viceversa:

Se l'anima si forma in tal guisa, se in esso ogni cosa è al suo posto, allora vi regna la quiete, la limpidezza, la pace, ed essa è *armonicamente formata*. Ciò non implica che allora non abbia più nulla da fare. L'inerzia e l'inoperosità sono caratteristiche della materia; lo spirito è attivo, vivifica. Allorché l'anima ha assunto in sé una grande quantità di materiale spirituale e l'ha elaborato secondo ragione, è *pronto all'azione, a muoversi*. Col nutrimento spirituale essa assume lo stimolo all'azione; si sente spinta a far sì che la propria essenza, quella che interiormente la plasma, dimostri la propria efficacia all'esterno, in atti e opere che ne diano testimonianza³⁶.

Interessante allora che il testo pedagogico più maturo e articolato dell'autrice, *La struttura della persona umana*, si apra con queste parole:

Tutto l'agire umano è guidato da un *logos*. Esso indica da un lato un ordine oggettivo di ciò che esiste, nel quale inserito anche l'agire, dall'altro una comprensione vivente da parte dell'essere umano di quest'ordine, che lo rende capace di operare nella sua prassi maniera adesso conforme³⁷.

Il riferimento è alla sfera dell'azione capace di conformarsi a qualcosa di oggettivo – che, dicevamo prima, come *desiderabile in sé* mentre sopravanza il soggetto, lo definisce profondamente – quindi alla sfera etica. E, dopo un paragone con il calzolaio, che per far bene il suo lavoro, deve conoscere tanto la natura delle pelli, quanto i mezzi che ha a disposizione, Stein si volge a considerare lo specifico dell'azione educativa:

Ogni azione educativa, tesa a formare l'essere umano, è accompagnata da una determinata concezione dell'uomo, della sua posizione nel mondo, dei suoi compiti nella vita, delle possibilità di una sua cura formazione pratica. La teoria della formazione umana, che indichiamo con il termine *pedagogia*, è legata organicamente ad un'immagine generale del mondo, cioè ad una *metafisica*, e l'idea di essere umano a quella parte dell'immagine generale alla quale essa è immediatamente connessa³⁸.

Attraverso il riferimento all'etica, viene ribadita la *connessione organica* tra la pedagogia e la metafisica e, attraverso essa, con l'antropologia pedagogica. Qui c'è un'intuizione preziosa – che è comune a molti allievi di Husserl – una comprensione autentica della metafisica rende possibile una comprensione autentica della natura umana³⁹. Come è noto, per Stein pedagogista, la metafisica autentica è la metafisica cristiana, che porta con sé la più piena comprensione dell'essere umano: il desiderio metafisico proprio dell'*essere finito* trova risposta solo nella relazione personale con l'*Essere eterno*.

Un ultimo aspetto merita di essere sottolineato. Stein evidenzia, anche in altre opere, che l'immagine generale del mondo e dell'essere umano che ciascuno porta con sé spesso essa è in opera ben al di là della consapevolezza

degli educatori. Da questo punto di vista, il momento teoretico che abbiamo prima individuato a cuore di ogni riflessione pedagogica, può essere pensato anche il momento in cui si rende esplicita ogni metafisica implicita.

La ripresa steiniana dell'ipotesi dell'esperienza morale fa riferimento al *potere fondante* dell'interiorità. In esso viene in gioco in modo specifico il nesso tra metafisica e immagine dell'essere umano. Stein sottolinea che si accede così ad un *potere fondante* totalmente indipendente dalla natura:

È un potere di cui diventiamo consapevoli quando siamo di fronte a un compito che è compatibile con il sentimento della debolezza che ci si manifesta quando fallisce la forza naturale volontaria. Proprio in questi casi esso emerge nella purezza, scoperto dalla coscienza di potere, che la manifestazione della forza naturale volontaria. Il proposito, che si mette in azione quando esce da se stesso, è una continua violazione della vita psichica naturale e perciò anche del corso dell'esperienza⁴⁰.

Se le formulazioni steiniane dell'esperienza morale prima menzionate richiama Aristotele, quest'ultima suona forse più "kantiana". Ricorda per il riferimento alla violazione di qualcosa che sembrava deterministicamente fissato, anche gli accenti con cui un'altra allieva della fenomenologia, che è stata attenta studiosa di Kant: Hannah Arendt.

Arendt, infatti, parla della libertà umana come dell'*infinità improbabilità* che interrompe inattesa la fatalità. Individua quindi nella *natalità* la caratteristica essenziale dell'essere umano, sottolineando che il nuovo generato dall'uomo, arriva nel mondo sempre *alla stregua di un miracolo*⁴¹. Il compito educativo, in tale prospettiva, è concepito come un esercizio autentico di autorità che introduce ciascun nuovo nato nel modo affinché gli sia data «l'occasione di intraprendere qualcosa di nuovo»⁴². Annodando la lezione kantiana a quella aristotelica, infatti, ella riconosce che l'essere umano è l'essere mortale capace di pensare immortalità e che si rivela propriamente, nella parola e nell'azione, ovvero nella sua capacità di essere *archè*.

Agire [...] significa prendere un'iniziativa, iniziare (come indica la parola greca *archein*, "incominciare", "condurre", e anche "governare"), mettere in movimento qualcosa (che è il significato originale del latino *agere*). Poiché sono *initium*, nuovi venuti e iniziatori grazie alla nascita, gli uomini prendono l'iniziativa, sono pronti all'azione⁴³.

Queste parole andrebbero rilette in chiave pedagogica andando in avanti verso l'ultima opera arendtiana. Andrebbero studiate, infatti, insieme all'analisi della volontà offerta ne *La vita della mente*, dove richiamando Aristotele e Kant, l'autrice parla di un *ritrarsi dalle apparenze e dalle urgenze* della vita quotidiana.

Per volere, la mente deve ritrarsi dall'immediatezza del desiderio che senza riflettere senza riflessività, protende la mano per impadronirsi dell'oggetto desiderato. La volontà non ha a che fare con oggetti, ma con progetti; per esempio con la disponibilità futura di un oggetto che, nel presente può anche non desiderare. La volontà trasforma il desiderio in un'intenzione. Il giudizio, infine, [...] Presuppone un ritrarsi certo "innaturale", e deliberato dal coinvolgimento e dalla parzialità degli interessi immediati⁴⁴.

E tali pagine andrebbero collegate con tutti quei luoghi in cui l'autrice fa riferimento alla meraviglia da cui nasce il filosofare e a quel *bios theoretikòs* come postura dello spirito riconosciuta tanto nel pensare, quanto nel volere, quanto nel giudicare.

Un simile percorso potrebbe essere molto interessante in prospettiva educativa, considerando che, sebbene Arendt abbia legato la fenomenologia alla critica alla metafisica⁴⁵, o meglio ad un certo modo di intendere la metafisica, ella ha denunciato, parlando di "banalità del male" e non solo, la perdita del *bios theoretikòs* come perdita grave per l'educazione, per la formazione delle future generazioni, la sopravvivenza stessa della civiltà umana⁴⁶.

Qui è riconoscibile la lezione derivante da un atteggiamento di ricerca fenomenologica a lei giunta proprio attraverso Heidegger. È interessante rilevare che proprio l'autore che è soprattutto noto per la critica nei confronti della metafisica, ha parlato, proprio confrontandosi con Kant, di un «segreto accadere della metafisica nell'Esser-Ci»⁴⁷ e di questo accadere come di qualcosa di *fondamentale* per l'Esser-Ci⁴⁸, cioè per quegli enti particolari che noi stessi siamo.

Metafisica è un interrogare nel quale ci interroghiamo penetrando nella totalità dell'ente, e ci interroghiamo in modo tale che noi stessi, gli interroganti siamo inclusi nella domanda, veniamo così posti in questione⁴⁹.

Heidegger ha colto acutamente che l'*interrogare metafisico* investe il destino dell'essere umano come tale, perché è il rapporto con l'incondizionato, con l'eccedenza che lo supera, ciò che lo definisce⁵⁰. È in tal senso che egli fa vede come il nostro stato d'animo *fondamentale*, quello tocca il fondo del nostro essere, coincida in ultima istanza con un particolare sentirci nella nostra *finitezza* ma *situati nella totalità*: sempre sospinti oltre il nostro limite, mentre questa tendenza metafisica dice il tratto costitutivo di noi, svelando il senso più profondo del nostro desiderio, di sapere e d'essere⁵¹.

In questo nostro percorso – che più che giungere a conclusioni ha indicato diverse future piste di lavoro – la postura metafisica, l'atteggiamento teoretico di fronte al mondo e a se stessi, è apparso in modo sempre più determinato il luogo proprio di manifestazione dell'umano. Alla luce della fenomenologia, quindi esattamente nello spazio di forti obiezioni alla metafisica storicamente cristallizzata e *degenerata*, diventa evidente che proprio nell'istanza metafisica originaria è in gioco la nostra differenza specifica.

La domanda su cosa sia davvero *la metafisica in quanto tale* diventa allora la domanda su cosa sia davvero o,

meglio, su chi sia davvero, e possa essere, *la persona in quanto tale*. E questo fa un tema di interesse propriamente pedagogico.

Come scrive una fenomenologa ancora poco studiata nei suoi *Dialoghi metafisici*, non ci sarà una metafisica completa – e non potremmo aggiungere una pedagogia completa – senza un'indagine sulla *posizione dell'anima umana*, sul suo trovarsi sempre tra un necessario radicamento nella natura e il suo esser sempre spinto in qualche modo oltre sé, nella vita spirituale⁵². La lezione della fenomenologia, che recupera l'ipotesi aristotelico-kantiana dell'esperienza morale, può essere allora così sintetizzata: guardare alla persona umana per cercare di esplorare sempre più le possibilità della metafisica e guardare alla metafisica per cercare di esplorare sempre di più le profondità e le possibilità formative della persona umana.

GIUSEPPINA D'ADDELFIO
University of Palermo

¹ Aristotele, *Metafisica*, 1005 a 33-b 1 (d'ora in poi *Metaph.* nel corpo del testo). La traduzione di questo e dei successivi testi aristotelici citati è mia.

² Cfr. A. Bellingreri (a cura di), *Lezioni di pedagogia fondamentale*, ELS-La Scuola, Brescia 2017, pp. 173-174 e *passim*.

³ Per approfondimenti sull'argomento: M. Ruggenini (a cura di), *Heidegger e la metafisica*, Marietti, Genova 1991.

⁴ Basti pensare a: J. Derrida, *La fenomenologia e la chiusura della metafisica. Introduzione al pensiero di Husserl* (1966), La Scuola, Brescia 2016.

⁵ Cfr. S. Zanardo, *Il legame del dono*, Vita e Pensiero, Milano 2007.

⁶ Cfr. Nicoletta Ghigi, *La metafisica in Edmund Husserl*, FrancoAngeli, Milano 2007.

⁷ E. Husserl, *Meditazioni cartesiane* (1931), Bompiani, Milano 1960, pp. 191; 209-210.

⁸ E. Husserl, *Filosofia prima. Teoria della riduzione fenomenologica* (1924), Rubettino, Catanzaro 2007, p.165.

⁹ Cfr.: V. Costa, *Fenomenologia dell'educazione e della formazione*, ELS-La Scuola, Brescia 2015.

¹⁰ A. Bellingreri, *Lezioni di pedagogia fondamentale*, cit., p. 118.

¹¹ Cfr: G. Nicolaci, *Meta-fisica come archeologia*, in G. Nicolaci – P. Polizzi (a cura di), *Radici metafisiche della filosofia. Scritti per Nunzio Incardona*, Tilgher, Genova 2002, pp.277-287.

¹² G. Nicolaci, *Su Antigone. Per un'etica della filosofia* in Id., *Metafisica e metafora. Interpretazioni aristoteliche*, L'Epos, Palermo 1999, p. 191.

- ¹³ Su questo si veda anche: R. Caldarone, *Etica come filosofia prima*, in Ead. (a cura di), *Il campo della metafisica*, Palermo University Press, in corso di pubblicazione.
- ¹⁴ Cfr. F. Botturi, *La generazione del bene. Gratuità ed esperienza morale*, Vita e Pensiero, Milano 2009.
- ¹⁵ G. Nicolaci, *Sulla forma della causa prima. Conggettura aristotelico-kantiana*, in G. Rizzo (a cura di), *Scritti in memoria di Mario Signore*, Pensa MultiMedia, Lecce 2016, p. 168.
- ¹⁶ C. Natali, *Bios Theoretikos. La vita di Aristotele e l'organizzazione della sua scuola*, Bologna, Il Mulino, 1991.
- ¹⁷ L. Pareyson, *Verità e interpretazione*, Mursia, Milano 1972, p. 231.
- ¹⁸ A. Bellingreri (a cura di), *Lezioni di pedagogia fondamentale*, cit., pp. 269-285 e *passim*. Cfr: M. Baldacci – E. Colicchi (a cura di), *Teoria e prassi in pedagogia*, Carocci, Roma 2016.
- ¹⁹ Cfr. Platone, *Ipp. Mi*.
- ²⁰ Cfr. Aristotele, *Eth. Eud.* 1246 a 26 ss.
- ²¹ I. Kant, *Critica della ragion pura* (1781), Laterza, Roma-Bari, p. 5 (d'ora in poi indicata nel corpo del testo con *KrV* e l'indicazione della pagina della traduzione italiana)
- ²² Cfr. E. Agazzi, *Scienze e fede. Nuove prospettive su un vecchio problema*, Massimo, Milano 1983; F. Volpi, *La metafisica rimossa*, in AAVV, *Metafisica. Il mondo nascosto*, Laterza, Roma-Bari 1997, pp. 167-196.
- ²³ R. De Monticelli – C. Conni, *Ontologia del nuovo. La rivoluzione fenomenologica e la ricerca oggi*, Bruno Mondadori, Milano 2008, p. 55 e *passim*.
- ²⁴ Sull'argomento: G. Chiurazzi, *Contraddizione e incompletezza. La critica kantiana di fronte alla totalità*, in M. Pirro – L. Zenobi (a cura di), *Costruzione di un concetto. Paradigmi della totalità nella cultura tedesca*, Mimesis, Milano 2014, pp. 31-44.
- ²⁵ I. Kant, *Critica della ragion pratica* (1788), Laterza, Roma-Bari 1997, p. 63 (d'ora in poi indicata nel corpo del testo con *KpV* e l'indicazione della pagina della traduzione italiana).
- ²⁶ Kant ci ricorda che «soddisfare il comando categorico della moralità è sempre in potere di ognuno» (*KpV*, p. 81). Ciò significa che la scelta morale rimane sempre soltanto possibile, proprio in quanto il suo tessuto ontologico proprio, la sua *ratio essendi*, è la libertà.
- ²⁷ E. Stein, *Psicologia e scienze dello spirito. Contributi per una fondazione filosofica*, Città nuova, Roma 1996, pp. 78-79.
- ²⁸ Cfr. Husserl, *Idee II*, Sez. III.
- ²⁹ E. Stein, *Psicologia e scienze dello spirito*, cit., p. 89.
- ³⁰ *Ibidem*.
- ³¹ Ead., *Introduzione alla filosofia*, Città Nuova, Roma 1988, p. 164.
- ³² Ead., *Sull'idea di formazione*, in Ead., *La vita come totalità. Scritti sull'educazione religiosa*, Città Nuova, Roma 1999, pp. 21-35.
- ³³ *Ibi*, p. 28.
- ³⁴ *Ibi*, p. 29.
- ³⁵ Cfr. A. Bellingreri, *Pedagogia dell'attenzione*, La Scuola, Brescia 2011.
- ³⁶ E. Stein, *La vita come totalità*, cit., p. 29 (corsivi miei)
- ³⁷ Ead., *La struttura della persona umana*, Città Nuova, Roma 2000, p. 37.
- ³⁸ *Ibi*, p. 38.
- ³⁹ Cfr. M. Merleau-Ponty, *Il metafisico nell'uomo*, in *Senso e non senso*, Il saggiatore, Milano 2016, pp. 116-119.
- ⁴⁰ E. Stein, *Psicologia e scienze dello spirito*, cit., p. 250.
- ⁴¹ H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano 1988, p. 158.
- ⁴² Ead., *Tra passato e futuro*, Garzanti, Milano 1999, p. 255.
- ⁴³ Ead., *Vita activa*, cit., p. 129.
- ⁴⁴ Ead., *La vita della mente*, Il Mulino, Bologna 1987, p. 159.
- ⁴⁵ L. Boella, *Hannah Arendt "fenomenologa". Smantellamento della metafisica e critica dell'ontologia*, in *Aut-Aut*, 239/240, 1990, pp. 83-110.
- ⁴⁶ Cfr. G. D'Addelfio, *In altra luce. Per una pedagogia al femminile*, Mondadori, Milano 2016, pp. 161-186.
- ⁴⁷ M. Heidegger, *Kant e il problema della metafisica* (1973), Laterza, Roma-Bari 2000, p. 199.
- ⁴⁸ Id., *Concetti fondamentali della metafisica. Mondo finitezza solitudine* (1983), Il melangolo, Genova 1992, p. 15; Segnavia, p. 66.
- ⁴⁹
- ⁵⁰ V. Melchiorre, *Breviario di metafisica*, Morcelliana, Brescia 2011, p. 15.
- ⁵¹ R.M. Lupo, *Desiderio metafisico e natura umana fra Aristotele e Heidegger*, in V. Cuccio, A. Li Vigni (a cura di), *Della natura umana*, Mimesis, Milano-Udine 2009, pp. 87-99
- ⁵² H. Conrad-Martius, *Dialoghi metafisici*.

La pedagogia metafisica come ‘scienza prima’ dell’educazione. Oltre l’emergenziale e il contingente, educare all’ulteriorità

Metaphysical pedagogy as a ‘main science’ of education. Teaching ulteriority, beyond emergency and contingency

RICCARDO PAGANO

Metaphysics and pedagogy have an inseparable relationship in the ‘classical’ pedagogical thought; that relationship is almost absent in the most recent pedagogical epistemology. Today, in our opinion, to propose a metaphysical perspective for pedagogy again, it is necessary to bear Rousseau and Heidegger in mind because, in modern and contemporary times, they placed the solid theoretical foundations for an educational weltanschauung which, though not giving up the scientific achievements made by the sciences of education, knows how to propose a metaphysical tension again; without that tension the ‘educational’ is reduced to the ‘particular’, in other words it is pure methodology, it is contingent, relative and, above all, it is ‘liquid’, i.e. it shuns substantiality and durability. Without that metaphysical tension, pedagogy plays it by ear, it does not have either any perspectives of transcendence or any transcendental eyes. It loses sight of the overall vision of life and living based on Rousseau's freedom and on Heidegger's ‘being like totality’.

KEYWORDS: PEDAGOGY, METAPHYSICS, FREEDOM, TOTALITY, PERSON

Introduzione

Per riflettere su metafisica e pedagogia, oggi, a nostro modesto parere, non si può e non si deve ignorare il complesso e articolato dibattito che ha riguardato l’epistemologia pedagogica a partire almeno dagli anni Settanta del secolo scorso e l’indebolirsi, fino quasi alla scomparsa, della filosofia dell’educazione (la naturale casa della metafisica pedagogica) sia a livello teorico/disciplinare sia come presenza nei curricoli formativi degli studenti di pedagogia e/o di scienze dell’educazione¹.

Non è questa la sede per ripercorrere la storia del pensiero pedagogico così come si è sviluppato nell’accademia italiana e internazionale, ma di fronte ad uno scenario, qual è quello attuale, sempre più teso ad un efficientismo e pragmatismo esasperato, per parlare di metafisica in pedagogia e proporre eventualmente una pedagogia che abbia, così come si teorizzava in passato,

una *Weltanschauung* è necessario muovere da punti fermi che facciano da solide basi teoretiche.

Dunque: per immetterci su questa strada, senza scomodare il fondatore e massimo teorico della metafisica classica, Aristotele, è, forse, più opportuno prendere come punti di riferimento due capisaldi del pensiero moderno e contemporaneo, anche diversi e contrastanti tra loro, che hanno posto le basi per una metafisica (pedagogica) per l’oggi: Rousseau e Heidegger. Il filosofo/pedagogista ginevrino può essere considerato il fondatore della pedagogia moderna, mentre Heidegger è colui il quale ha riproposto negli anni Venti/Trenta del Novecento la ‘questione’ metafisica con il suo scritto *Che cos’è metafisica?*². Ebbene, è a partire dalle loro analisi che, come vedremo, è praticabile la strada per una pedagogia che, pur non rinunciando alle conquiste scientifiche provenienti dalle scienze dell’educazione e in gran parte metabolizzate, sappia riproporre una tensione metafisica senza la quale

l'educativo è ridotto al 'particolare', ovvero è pura metodologia, è contingente, relativo e, soprattutto, è 'liquido', cioè rifugge da sostanzialità e durevolezza. Ciò non vuol dire affatto che non ci si debba preoccupare del fenomenico-ermeneutico, anzi si può recuperare ciò che appartiene al *res uti apparent* e alla storicità, purché inseriti in una prospettiva di oltrepassamento carica di tensione ideale.

La Metafisica della libertà nella 'pedagogia moderna' di J.J. Rousseau

«Rousseau va letto come un autore della libertà»³, afferma Bertagna, che così continua: «Il problema di tutta la politica rousseauiana, quella in apparenza più rivoluzionaria e quella sempre in apparenza più reazionaria e, per qualcuno, in verità esagerato, perfino totalitaria, è, appunto, a nostro avviso, reintegrare nelle condizioni storiche date la 'buona', metafisica libertà originaria di ogni essere umano. Nessuno escluso»⁴.

E sì, la libertà originaria dell'uomo. L'*Emilio*, il grande poema pedagogico di Rousseau, è, ancora per Bertagna, «un trattato pedagogico sulla scoperta e sulla promozione della libertà umana»⁵. La libertà è il tema centrale della riflessione rousseauiana ed è alla base della pedagogia e non solo. Anche la politica che cosa sarebbe se non si fondasse sulla libertà come principio e come fine? Ecco allora che Rousseau può essere preso come riferimento imprescindibile della pedagogia moderna e non solo e soltanto perché figlio di una stagione rivoluzionaria, ma perché evidenzia una forte visione metafisica dell'educazione e della sua stessa vita, che nella libertà *da e per* individua il principio *a quo* e *ad quem* del processo educativo. Contrario allo scientismo, Rousseau guarda alla natura e ai suoi processi per porre l'uomo, il soggetto, al centro, come soggetto sociale e come cittadino. Le posizioni politiche, giuridiche, deistiche e contrattualistiche inducono Rousseau a guardare molto indietro e, cioè, alle filosofie del XII e XIII secolo perché cariche di proiezioni teologiche. Egli, pur non elaborando una vera e propria filosofia dell'educazione, tuttavia, non rinuncia a quell'oltrepassamento educativo che vede nella cultura romantica e non certo nell'illuminismo i presupposti per una modernità diversa, 'altra'. Come non considerare la

pedagogia rousseauiana moderna per le sue attenzioni alla valenza politica dell'educazione che tanta conseguenza avrà nella fase successiva della storia del pensiero pedagogico. Rousseau, quindi, sì, dà strutturazione alla pedagogia, ma paradossalmente ha più successo fuori dai confini francesi, proprio perché non accetta passivamente il dominio assoluto della ragione illuministica⁶. Il sentimentalismo rousseauiano trova terreno fertile nel mondo luterano proprio per i richiami costanti ai problemi dell'interiorità e della coscienza. È sufficiente richiamare l'attenzione alle *Confessioni* per rendersi conto che l'agostiniano in *te ipsum redi* trova in Rousseau un nuovo significato: il ginevrino non cerca, come Agostino, la luce divina dentro di sé, egli fa appello alla natura, alla sua natura di uomo, per svelare se stesso e per liberarsi dall'inautenticità. Questo sguardo rivolto verso di sé è un atto di libertà. Il coraggio della libertà è tale in Rousseau che egli si svela a se stesso, pur non finalizzando l'azione a se stesso. Egli vuole essere trasparente nel confronto con gli altri. Questa sua autenticità ricercata è coraggio di libertà perché si mostra per quello che è. Questa continua tensione tra la sua interiorità e la sua alterità è la chiave di lettura per capire Rousseau e la sua 'modernità'. Il rifiuto dello scientismo illuminista, della fede nel progresso inesauribile e interminabile e la scoperta della interiorità come luogo della libertà, fanno sì che il pensiero di Rousseau abbia trovato nelle filosofie e pedagogie tedesche ampia risonanza. Come non ripensare la critica del giudizio kantiana in una dimensione rousseauiana e la stessa filosofia dell'educazione della *Bildung* come una nuova *Paideia* nella quale l'uomo mostra tutte le sue potenzialità e limiti, ma è soprattutto uomo fatto di sentimento e non solo di ragione.

La libertà è conquista della modernità. Non a caso, Rousseau ha indicato nella natura, nell'uomo gli spazi di libertà come necessari per educare e per essere educati. È ovvio che non mancano antinomie nella libertà rousseauiana, ma ciò non esime dal riconoscere nel ginevrino il precursore di un caposaldo della pedagogia moderna.

In Italia, l'interesse nei confronti del pensiero di J.J. Rousseau è maturato abbastanza tardi⁷, precisamente nel secondo Novecento, anche sulla scorta degli studi

marxisti che individuavano i legami tra Marx e Rousseau⁸.

In campo pedagogico, anche nel secondo Novecento, la bibliografia italiana rousseauiana non è abbondante⁹. È merito soprattutto di G. Bertagna¹⁰ e della sua scuola¹¹ aver ripreso gli studi su Rousseau¹² agli inizi del XXI secolo e avere riletto la sua pedagogia liberandola da ideologie e ideologismi. La rilettura bertagnana della libertà in Rousseau come fondamento della pedagogia moderna dà la possibilità di valorizzare l'autonomia personale, da non confondersi con l'anarchia, e di legarla indissolubilmente alla responsabilità individuale¹³. Da qui, il valore altamente democratico dell'educazione che proprio perché rispettosa della libertà deve garantire uguaglianza di opportunità a tutti, ma non senza chiamare in causa la responsabilità e i doveri dell'educando.

Dunque, un primo tratto di modernità metafisica in campo pedagogico: la libertà. Essa, tuttavia, non è un dono ma una conquista della prassi storica e, come tale, richiede azioni che la promuovano. Tuttavia, affinché questo si verifichi, è necessaria una pedagogia che pervada l'agire dell'uomo nel farsi quotidiano che si fa storia. In questa prospettiva, la libertà non può essere solo un retaggio rousseauiano e per comprenderne il suo profondo significato sarebbe inevitabile ripercorrere la storia del principio di libertà che nell'idealismo crociano trova uno dei suoi momenti teoretici più elevati. Non potendo per l'economia del presente contribuire a riprendere la storia del pensiero crociano e le sue ricadute pedagogiche¹⁴, possiamo, però, rifarci al pensiero di B. Croce quando poi andremo a fissare le linee fondanti di una metafisica per una pedagogia contemporanea svincolata da irrigidimenti tecnicistici.

A proposito della 'teologia della libertà' crociana come 'educazione politica', G. Galasso sostiene che essa è «un'educazione all'accorgimento, alla prudenza, alla forza del volere e all'uso della forza; ma al tempo stesso, poiché nessuna educazione particolare si regge se non è insieme educazione di tutto l'uomo, anche educazione etica e religiosa»¹⁵. Seguendo queste prospettive di integralità educativa, la libertà rousseauiana, all'alba della modernità, trova un naturale porto nella contemporaneità che non amiamo definire post-modernità, bensì piena modernità¹⁶.

Assunto un primo paradigma metafisico moderno, la libertà, come ineludibile per la pedagogia, vediamo ora come essa possa interfacciarsi con idee metafisiche della contemporaneità al fine di rintracciare linee di continuità/discontinuità per una pedagogia che intenda muoversi lungo prospettive metafisiche senza le quali l'educazione mancherebbe di profondità e finalità. «Sarebbe abbastanza strano, dunque che la pedagogia non facesse tesoro di queste rivisitate sensibilità finalistichel¹⁷ e non rivendicasse il merito di averle custodite anche quando altri saperi, colti dall'ebbrezza scientifica, le avevano sottovalutate, se non squalificate»¹⁸.

M. Heidegger: uomo, umano, umanizzazione

Se c'è un filosofo che nell'età contemporanea radicalmente ha posto il problema soggetto-mondo, questi è M. Heidegger¹⁹. Nel suo scritto *Che cos'è metafisica* il filosofo tedesco rompe in maniera inequivocabile con la metafisica tradizionale, ormai logora, e pone le basi di una nuova metafisica. Quali sono i punti di partenza di Heidegger per questa nuova metafisica? Non è facile rispondere perché complessa è la speculazione heideggeriana, ma, tuttavia, non si può ignorare che il *punctum dolens* è la critica della ragion pura kantiana. Di questa grande opera del criticismo Heidegger mette in evidenza che per Kant essa non ha valenza gnoseologico-epistemologica, bensì metafisica, di una nuova metafisica che, superando anche la distinzione tra teoretico e pratico, tratti dell'uomo in quanto è un essere nel mondo. È, nella terminologia di Heidegger, un *Dasein* che nella sua *ipseità* corrisponde all'*Io penso* kantiano. È noto che la riflessione heideggeriana ha nella temporalità, coincidente con il processo costitutivo del *Dasein*, l'effettività del presente, intesa come anticipazione che genera futuro e, al tempo stesso, è anticipazione del passato. L'identità dell'*ipse* è ciò che è puntualmente come passato e presente, come ripetibilità-irripetibilità. Ripetibilità, perché si dà sempre com'è; irripetibilità, perché il *Dasein* è esattamente ciò che è e non altro. Certo, in questo modo, crolla la problematicità del tempo, tanto bene evidenziata da Kant proprio con le antinomie. Le conseguenze di questo radicalismo heideggeriano spingono inevitabilmente ad annullare la divisione

Kantiana tra fenomeno e *noumeno*. Il vero *noumeno* è ora lo stesso fenomeno: la verità stessa del *noumeno* sta nel fenomeno. È proprio in questo assunto che riemerge la metafisica. L'essere stesso del fenomeno, ossia il *noumeno*, la verità, rinvia ad una verità superiore, ovvero ad un essere che comprende in sé e per sé le ragioni dell'essere e di tutto ciò che esiste per l'uomo nel mondo. Non che queste conclusioni non abbiano oscillazioni e contraddizioni. L'essere di cui parla Heidegger è l'essere stesso del mondo che, nella sua unità e totalità, trascende il molteplice dei fenomeni? Oppure è un essere che trascende la molteplicità, ma che non è un assoluto? Come si vede, le questioni della vecchia metafisica non sono risolte. C'è da dire in verità che l'analisi heideggeriana pone una questione di fondo, non del tutto nuova, ma posta in maniera nuova: tra l'essere e il mondo vi è l'uomo la cui esistenza è ovviamente legata a quella del mondo, ma è anche vero che l'esistenza del mondo ha valore solo per quell'uomo che ha coscienza *in primis* di sé nella propria interiorità e poi, a partire da questa, dà oggettività al mondo.

Tra le questioni metafisiche sollevate da Heidegger vi è la posizione assunta dall'uomo nell'attività scientifico-conoscitiva. Egli afferma: «L'uomo - un essere fra gli altri - fa della scienza. In questo fare avviene niente di meno che l'irruzione di un essente, e per tal modo l'essente, in e per questa irruzione, è costretto a rivelarsi per ciò che è come è. L'irruzione rivelatrice serve, a suo modo, prima di tutto, all'essente nel suo rapportarsi a se stesso»²⁰. Quindi, come si vede, la questione metafisica affrontata è innanzitutto il rapporto fra l'uomo e se stesso. E questa tesi è così ripresa da Heidegger «Se, dunque, prendiamo espressamente in considerazione, rispetto a noi, tale essere esistenziale così illuminato dalla scienza, allora dobbiamo, necessariamente, dire: ciò a cui mira ogni riferimento al mondo è l'essente stesso e nient'altro»²¹. È l'uomo ripiegato su stesso prima ancora di essere aperto al mondo e alla conoscenza. L'essente stesso è il fine della ricerca, al di fuori e al di sopra di esso, il niente. Sul piano pedagogico queste parole e riflessioni metafisiche di Heidegger assumono una rilevanza notevole. Al centro vi è l'uomo! Tutto il resto è niente. Del niente, proprio perché tale, non si vuol sapere nulla. La centralità dell'essere nel rapporto con il tempo²², come abbiamo

visto, lo isola dall'ente e dalle cose. E a questo punto, tra le altre problematicità, non può e non deve sfuggire per la riflessione pedagogica il rapporto tra l'uomo e il fare. Da molti anni, ormai, la ricerca pedagogica è molto curvata sul fare e sul saper fare. Sembra quasi che l'educazione rientri unicamente nella *poiesis*, ovvero in quella dimensione della produzione che è causa (*aitia*) per la quale «una cosa qualsiasi passa dal non essere all'essere»²³. Seguendo questa impostazione la pedagogia si fa tecnica e serve a 'potenziare' l'uomo. La ricerca pedagogica è così in linea con la tendenza sempre più marcata dello strapotere della tecnica²⁴. Quest'ultima, così facendo, diventa nuova metafisica perché tende a realizzare solo se stessa annullando tutto il resto. Ne discende che l'esito dell'educazione basata sul potenziamento tecnico dell'uomo non è l'uomo, bensì la tecnica. L'uomo è niente.

Ricentrare l'azione educativa sull'uomo si può e si deve fare, ma a patto di riportare al centro l'uomo dell'uomo. Sostiene Heidegger: «[...] per quanto possa apparire frantumata la vita quotidiana, essa mantiene pur sempre l'essente in una *unità della totalità*, sia pur questa nell'ombra»²⁵.

L'unità dell'essente, per riprendere la terminologia heideggeriana, diventa, quindi, il punto metafisico di non ritorno dal quale e per il quale la prassi educativa trova senso e ragione d'essere. Alla prassi è richiesta riflessività e non solo, o soltanto, azione. Questa riflessività serve per non smarrire l'unità dell'essente e per evitare che si perda nel niente. Da tanto, ormai, la pedagogia, purtroppo, ha allargato il suo sguardo scientifico/educativo più sul niente che sull'essente. L'attenzione a quelle che potremmo definire periferie dell'ente, sentimento, gioia, angoscia, ha fatto sì che si smarrisse il baricentro esistenziale dell'essente: il *focus* dell'educativo non è nella banalità dell'inautentico, o meglio di ciò che si possa credere autentico, ma nell'essere esistenziale preso nella sua noumenicità e non nella sua capacità cogitativa (né, dunque, come *cogito* cartesiano, né come *io penso* kantiano). Questo passaggio, questo assunto heideggeriano, è il fondamento metafisico di quella pedagogia che non intende svendersi al mercato delle tecniche e delle metodologie. Affermare che l'essente è, vuol dire guardare pedagogicamente all'Esserci e Heidegger, a tal

proposito, sostiene che ‘l’essere esistenziale è già sopra e al di là dell’essente nella totalità. Questo essere di là e sopra l’essente noi lo chiamiamo trascendenza»²⁶. Il niente che pervade l’uomo contemporaneo, quel niente nel quale è facile perdersi, ha comunque un ruolo importante. Esso serve come una originaria rivelazione perché se non c’è termine di paragone è molto difficile che l’essere raggiunga la sua essenza. Tradotto sul piano educativo ciò può significare la non messa da parte dell’esperienza e non perché quest’ultima sia il luogo per eccellenza della crescita e della formazione, bensì perché se l’educando non fa esperienza del niente, non può neanche esercitare la sua libertà di esserci. Come si vede, ritorna la libertà rousseauiana e si ripresenta in uno dei passaggi di Heidegger più vicini alle questioni educative. L’esperienza delle passioni, la sottomissione ad esse fa sì che la realtà ci sfugga o si perda. Ci illudiamo di essere felici perché possediamo cose, oggetti, sentiamo di amare e, invece, inseguiamo false condizioni di benessere, insomma, per riprendere Spinoza, viviamo di «passioni tristi»²⁷. Proprio questo scenario inquietante della modernità consente alla metafisica, anche in pedagogia, di riproporsi come «oltre e sopra»²⁸, come qualcosa oltre l’essente, al fine di comprenderlo nella sua totalità.

Libertà, uomo/persona e pedagogia

Rousseau e Heidegger, sì due pensatori/intellettuali diversi, profondamente diversi, ma che nella modernità/contemporaneità lasciano una testimonianza che per la ricerca pedagogica non può essere ignorata: libertà e bisogno di un’altra metafisica legata all’essere e al tempo. Ciò richiama la pedagogia alla responsabilità di essere «il pensiero pedagogico come un tempo storico appreso con il pensiero»²⁹. È evidente il richiamo allo storicismo e alle sue declinazioni situazioniste che per la pedagogia non sono affatto una novità né tantomeno una eresia, visto che l’agire educativo deve per forza di cose essere esercitato in un contesto e in un determinato tempo storico³⁰. Non possiamo, tuttavia, ignorare che proprio questo nostro tempo storico mette alle corde proprio la pedagogia e l’educazione. Non è certamente un caso se la letteratura pedagogica più qualificata ha parlato di «Emergenza educativa»³¹, di «Declino

dell’educazione»³² e di «*Paideia* introvabile»³³. Ancora prima degli anni Ottanta e Novanta del secolo scorso, G. Flores d’Arcais, nel 1945, si chiedeva se per l’educazione la fine della crisi fosse arrivata³⁴. G. Catalfamo, dal canto suo, negli anni Settanta poneva al centro della sua riflessione «Le illusioni della pedagogia»³⁵ e giungeva addirittura alla «scepsi pedagogica»³⁶.

Senza timore di smentita, si può, senza dubbio, affermare che la pedagogia e l’educazione non possono fare a meno di vivere costantemente la crisi. Esse sono proiettate al divenire sia nella elaborazione teorica sia nelle azioni pratiche. Quando la pedagogia vive la crisi è in una fase più di costruzione che di declino. È necessario, afferma Laneve, che «essa, senza rimanere in stato inerziale e senza continuare ad ammannire marmellate ottative, rilanci se stessa, fronteggi il nichilismo più o meno soft, epperò critichi l’indifferenza verso l’area del significato, solleciti lo slancio e il rischio, richiami alla responsabilità e alla partecipazione attiva e fattiva il pedagogista, in quanto intellettuale, attraverso un dibattito non timido, né balbettante, ma vigoroso e deciso, guardando ai grandi ideali e rivisitando quelli che la *paideia* più consapevolmente avvertita ha proposto: il valore della persona, l’impegno per il bene comune, la costruzione di una democrazia reale»³⁷. Ecco, quindi, che la crisi³⁸ dalla pedagogia viene assunta nel suo significato più autentico: scelta, decisione in un momento difficile durante il quale bisogna saper distinguere, giudicare, valutare e prospettare. Questa prospettazione nata nella crisi, dunque in un momento appunto critico, richiede necessariamente uno sguardo metafisico, cioè rivolto all’oltre, al superamento. La lezione rousseauiana e heideggeriana in questo oltrepassamento ci serve come *terminus a quo* per un *ad quem* che può essere rintracciato proprio nella epistemologia pedagogica.

Libertà e tempo non possono non richiamare una antropologia della persona presa nella sua modernità e con tutti i suoi paradossi che la tecnica e la tecnologia evidenziano sempre più. «E’ necessario, si interroga L. S. Beccegato, riflettere, ancora oggi, su cosa voglia dire persona, su chi è persona? Ebbene «probabilmente sì, per andare oltre i significati banali, superficializzanti, le

tragiche debolezze, le mistificazioni e le deformazioni in cui a volte si rischia di incorrere»³⁹.

La persona, perenne o storica, inevitabilmente richiama dimensioni ontologiche, ma mai esclude la ulteriorità trascendente o trascendentale. Una pedagogia antropocentrica dialettizza ontologia e metafisica e non tenta una sintesi come superamento forzato bensì cerca nella stessa ontologia della persona la sua ansia metafisica⁴⁰.

Che cosa è, dunque, la persona? Rispondere è, al tempo stesso, facile e difficile. Facile, perché sarebbe sufficiente ripercorrere le tappe del tomismo e le sue derivazioni anche nell'età contemporanea (Maritain, Mounier, Lacroix) per circoscrivere l'ente persona e per definirne gli aspetti sostanziali. Difficile, in quanto il personalismo, che alla metà del Novecento sembrava solido e attestato, è anch'esso andato in crisi al pari dell'esistenzialismo e del marxismo. La crisi del personalismo era, però, già prevista proprio perché è la struttura della persona che comporta inevitabilmente la crisi. Affermava con lucidità Maritain «nulla sarebbe più falso che parlare del personalismo come di una scuola o di una dottrina. È un fenomeno di reazione contro due opposti errori, ed è un fenomeno inevitabilmente molto misto. Non c'è una dottrina personalistica, ma ci sono aspirazioni personalistiche e una buona dozzina di dottrine personalistiche, che non hanno talvolta in comune se non la parola persona, e delle quali alcune tendono più o meno verso l'uno degli errori contrari tra i quali sono situate. Ci sono personalismi a tendenza nietzscheana e personalismi a tendenze proudhoniane, personalismi che tendono alla dittatura e personalismi che tendono all'anarchia. Una delle grandi preoccupazioni del personalismo tomista è di evitare l'uno e l'altro eccesso»⁴¹. Maritain si richiamava alla base tomistica per evitare di cadere nelle derive del personalismo. Ebbene, questa base ancora oggi è di fondamentale importanza perché la persona è 'primitiva', non si deduce da nulla né può essere ridotta a qualcosa che la oggettivizzi, che la cosifichi. In questa primitività originaria, la persona esiste, è Io esistente e in quanto tale, e qui ancora Rousseau, è libera. La persona non è mai venuta meno e pertanto non è neanche esatto il monito di Ricoeur, Meurt le personalisme, revient la personne⁴². Al più è

cambiato il modo in cui guardare alla persona e le consequenziali riflessioni su di essa. Oggi, più di ieri, è necessario ripensare la persona nell'ottica di un nuovo umanesimo e, quindi, come aveva sostenuto Heidegger, interrogarsi sull'uomo e la sua umanizzazione nel tempo che vive.

Questa attenzione alla persona e al suo tempo (Heidegger) vissuto in libertà di pensiero e di azione (Rousseau) chiama direttamente in causa la pedagogia e le azioni educative, le quali devono sì, tendere alla personalizzazione, ma avendo sempre come fine la persona intesa come totalità e come vincolo. La persona, però, ancorché assunta come valore e considerata nella sua storicità, non esaurisce il suo compito nella pura esistenza fatta di relazioni. Essa per sentirsi veramente realizzata aspira all'eternità, ovvero a costruire per l'eternità. È per questo che si costruiscono opere, monumenti, testimonianze del passaggio dell'uomo nella sua esistenza terrena. La propensione all'eternità come memoria è ansia metafisica, è prospettiva dell'oltre. E come può la pedagogia che per sua struttura fondativa è sempre rivolta a ciò che può essere trascurare la dimensione metafisica? A questa domanda, a nostro parere, si può rispondere in un unico modo. La pedagogia non solo non può ignorare la metafisica, essa è metafisica se è vera pedagogia e non metodologia dell'istruire e/o dell'educare.

Pedagogia metafisica: educare l'uomo tra ontologia e tensioni ideali

La persona, scrive G. Catalfamo⁴³, è un 'esistente', è una realtà singolare che vive l'esperienza come soggetto, quando pone relazioni e determina modi di essere, e come oggetto, quando li subisce. Essa è la somma delle determinazioni del *bios* e della *psiche*, è una espressione storico-sociale. La somma delle determinazioni fanno sì che la persona sia una «particolarità irresolubile» che, proprio perché tale, non può essere assunta come 'assoluto' perché altrimenti si dovrebbe ammettere che il particolare, l'esperienza di vita del singolo, è l'universale, la totalità dell'esistenza. Da questa evidente contraddizione discende che nella persona 'confluiscono', ma non 'coincidono', l'esistenziale e l'ideale. Se così fosse, infatti, la persona,

non metterebbe mai in crisi l'esistenziale e non darebbe alla storia la possibilità di proseguire.

La persona, dunque, è naturalmente protesa a trascendere l'esistente, essa va oltre le sue determinazioni, naturali, storiche, sociali, e lo fa in nome di un 'potere', la sua libertà individuata nello spazio del possibile. All'interno di questo spazio la persona, alla luce dei valori di riferimento, passa da ciò che è a ciò che può essere. Il passaggio avviene anche grazie alla conoscenza, ma non la conoscenza *tout court*, bensì quella conoscenza accompagnata da una educazione ai valori. La vita è allora tensione ideale per la realizzazione dei valori⁴⁴.

È attraverso l'educazione che la persona si può realizzare come tale, ovvero come testimonianza valoriale.

La tensione verso i valori, tuttavia, apre non poche questioni, da sempre al centro del dibattito pedagogico. Si pensi, per esempio, alla universalità o alla storicità dei valori. E di conseguenza: l'educazione deve mirare a formare una persona ideale o una persona storicizzata? Deve ignorare le conquiste della scienza? Deve chiudere gli occhi sui lasciti del Novecento?⁴⁵

Quelle finora sollevate, come si vede, non sono questioni da poco e, senza dubbio, meritano riflessioni di ampio respiro che qui non è possibile sviluppare nella loro ampiezza e problematicità perché richiederebbero molto spazio. Qui ci limiteremo a individuare solo qualche aspetto che può contribuire a fare un po' di chiarezza su questioni cruciali e non solo in campo pedagogico, in verità. Poiché la persona è soggetto storicizzato, non possiamo ignorare l'attuale momento storico, lasciato di un Novecento non ancora ben compreso.

Da più parti il mondo attuale è definito con aggettivi preceduti dal suffisso *post*. Sembra come se la contemporaneità fosse un'epoca *post* rispetto alle precedenti. Sul piano cronologico è così, ma sul piano dei valori sarà effettivamente così? Se ci rifacciamo ai valori del passato a quale epoca pensiamo? All'Ottocento? Al Novecento? Di quest'ultimo secolo, poi, possiamo ignorare che cosa è stato veramente? A queste domande la pedagogia deve interessarsi se non vuole essere avulsa dalla storia e dalla società o ridursi semplicemente a tecnica.

È solo a partire dagli ultimi anni Novanta del XX secolo che la parola Novecento esprime una categoria storiografica con la quale s'intende dare un significato e un valore storico a ciò che è accaduto nei cento anni precedenti. Definire che cosa è stato il Novecento, che cosa abbia rappresentato per la storia dell'umanità non è né facile né, forse, ancora possibile visto il poco tempo trascorso. Tuttavia, non mancano già ora delle visioni d'insieme, delle interpretazioni, che se pur condizionate da ideologia e passioni, offrono interessanti categorizzazioni che consentono di guardare al Novecento come ad un'epoca sì piena di contraddizioni, ma comprensibile come totalità.

È sufficientemente condivisa dagli studiosi l'idea secondo la quale il Novecento ha rappresentato il passaggio dal modernismo (tipico dell'Ottocento) al post-modernismo i cui caratteri, tuttavia, non sono ben definiti salvo che per una generica reazione al modernismo identificato «con la fede nel progresso lineare, nelle verità assolute, nelle pianificazioni razionali di ordini sociali e nella standardizzazione della conoscenza e della produzione»⁴⁶. Per sintetizzare al massimo, ma al tempo stesso in maniera efficace e suggestiva, la natura del Novecento, di questo secolo «ammalato di amnesia»⁴⁷, le seguenti parole di J. Guitton, una delle sue coscienze critiche più rappresentative, risultano quanto mai significative. Afferma il filosofo francese: «l'umanità avanza verso l'imprevedibile. Prima era possibile dissociare il destino degli uomini dal destino dell'umanità e dirsi che, anche se gli uomini fallivano, l'umanità progrediva e non tornava indietro. Hiroshima ha posto fine a questa speranza e da allora l'umanità è diventata simile all'uomo singolo. La sua grande, la sua sola inesprimibile sofferenza sarà una sofferenza del pensiero: non sapere la propria ragione d'essere e cosa l'attende dopo la fine»⁴⁸. Dopo Hiroshima, insomma, non possiamo più illuderci! Il sogno s'infrange e ciò che era dai più ritenuto come un assioma, cioè l'uomo è mortale ma l'umanità è immortale, non è più vero. Muore l'idea di progresso e l'umanità è anch'essa mortale. Così svanisce il sogno illuministico che ci ha guidato per più di due secoli ed entriamo in una nuova fase della storia dell'umanità fatta di luci ed ombre, di notevoli passi in avanti da un lato, e di arretramenti

impensabili dall'altro lato, che attestano in tutta la loro complessità che il Novecento è 'finito', ma che non si è esaurito, anzi è ancora vivo e vegeto presso di noi⁴⁹.

Il Novecento, questo secolo dal volto polimorfo, non sfugge ad altre letture d'insieme che lo presentano come l'età dei conflitti fra i grandi principi ideali, fra democrazia e totalitarismo, fra capitalismo e socialismo, fra sviluppo e sottosviluppo, fra Bene e Male⁵⁰. È, senza dubbio, un secolo sul quale occorrerà riflettere a lungo e che può, sin da ora, essere oggetto di periodizzazione, di insegnamento storico nelle scuole e nelle università.

La comprensione del Novecento non serve soltanto a disvelarne il senso per relegarlo nel passato, né tantomeno per fare solo bilanci e rendicontazioni, ma per evidenziare fratture e continuità con il presente, per cogliere le sue eredità positive, ciò che di buono ha lasciato agli uomini del Terzo millennio. Le sintesi interpretative fanno da ponte per il futuro, ma da esse emerge prepotentemente un dato inquietante: il declino dei valori della civiltà occidentale sempre più ripiegata su se stessa. Come sostiene G. Steiner: «in Occidente è in atto un rifiuto di quella cultura dei lumi dalla quale l'America stessa è nata, e insieme la speranza socialista. È infantilismo di ritorno»⁵¹.

Sul 'declino dell'Occidente' occorrerà intendersi bene per evitare di incorrere in posizioni alterate e pregiudizievoli. È un dibattito questo sull'Occidente 'vecchio' di almeno cinquant'anni eppure tuttora attualissimo⁵². Afferma Sloterdijk che per il Novecento bisogna parlare di «apocalisse del reale»⁵³. Nel Novecento il reale ha voluto comandare, ma quale reale? «Il mio reale» non il tuo, ovvero è prevalso il realismo di parte e da ciò si è generata violenza e sopraffazione. Il Novecento più che *post* è l'esito della modernità⁵⁴ e proprio perché è legato alla materialità, può essere superato con una metafisica che apre al futuro e che sappia intercettare quel 'sacrale' a cui faceva riferimento Maritain. Un sacrale non chiuso nelle chiese, ma diffuso nei legami umani e orientato ad un rapporto con il trascendente che non esclude affatto, come sostiene Max Weber, il non razionale, dunque l'irrazionale. In questo intercettamento del 'sacrale' la pedagogia gioca un ruolo decisivo perché occupandosi dell'educazione dell'uomo e, quindi, del suo essere in funzione del dover essere, si preoccupa di capire il contesto nel quale inserire azioni

educative e di leggerle nell'ottica di principi valoriali che attengono all'uomo e alla società per consentire alla storia di procedere nel suo lungo e tortuoso cammino. Se è vero che *historia non facit saltus*, è anche vero, però, che è la natura umana responsabile o meno di continuità e rotture. E l'uomo/persona per Tommaso è *individuum subsistens in rationali natura* ovvero in lui si riflette la tensione fra l'appartenenza all'universale (la *rationalis natura*) e l'individuale (*individua substantia*). È proprio questa costante tensione fra individuale e universale che rende l'educazione insostituibile per la vita dell'uomo. In questo gioco costante tra soggettività-oggettività, individuale e universale, la teoretica pedagogica deve tener conto sia dell'*ousia* (la sostanza) sia del *pròsopon* (la persona), la prima, come soggetto per realtà che altrimenti non sarebbero sussistenti, la seconda, come individuo razionale, quasi una specificazione dell'*ousia*. La persona sussiste, quindi, ed è dotata di interiorità e immanenza. Questo fa sì che l'educazione debba prendersi cura dell'interiorità, così come della contestualità. Sia nell'un caso che nell'altro, la metafisica fa capolino e rende l'educazione inverata. Fa sì che l'interiorità si arricchisca di valori e tensioni ideali che, a loro volta, si riversano nella storia, nel contesto storico. Quando Tommaso sostituisce il nominativo astratto *substantia* di origine boeziana con il participio *subsistens* compie un'operazione interpretativa della persona molto importante: la persona è una realtà sostanziale, è un esistente in sé e per sé. Essa si pone come fine e non come mezzo. Così come è fine e non mezzo dell'educazione. Basterebbe questa affermazione per far cadere immediatamente le 'pedagogie della crisi', quelle pedagogie che, invece, trattano la persona come mezzo e non come fine. Sono le pedagogie dell'usa e getta, dell'*hinc et nunc* e che rinunciano alla metafisica in nome di un presentismo sì, appagante, ma illusorio. Sono le pedagogie attente al soggetto come anche all'esistenza e all'azione. Difatti, spesso si sente dire è una pedagogia per vivere bene, oppure è una pedagogia per far acquisire competenze nell'agire. Queste pedagogie, tuttavia, trascurano un elemento ontologico fondamentale: la interiorità va curata affinché il soggetto diventi persona dando fini a se stessa e lo può fare nella libertà (ancora Rousseau). L'ente soggetto/persona in quanto esistente (Heidegger)

è forma sostanziale e a lui le accidentalità, in quanto estrinseche, non gli appartengono veramente, possono esserci come non esserci senza modificare l'*ousia*. La pedagogia con tensione metafisica è, come dicevamo, per un'educazione della interiorità della persona. Tuttavia, è questa una interiorità non già assunta in senso spiritualistico, bensì ontologico. In questo consiste la profonda differenza con la psicologia. La interiorità è ontologicamente dell'uomo e fa di esso un essere ontico, concreto. Su questa interiorità ontologica l'educazione costruisce l'uomo, ne fa un esistente che agisce. Quando si fa riferimento alle relazioni fra gli uomini, spesso si dimentica che l'esteriorità dell'incontro è determinato dall'interiorità degli interlocutori. L'educazione che cura l'interiorità fa sì che avvenga il ritorno a se stessi, verso il centro di se stessi.

Il singolo sta al di sopra del genere, il singolo è, egli non è un qualcosa. Come singolo assume valore assoluto ed è per questo che può porsi di fronte all'assoluto. E qui per la pedagogia metafisica si apre un'altra importante strada di riflessione.

In questi tempi di potenza della tecnica⁵⁵ alla metafisica classica si è sostituita la metafisica della scienza. Siamo di fronte ad un uso ideologico della scienza pericoloso per l'uomo. Anche la pedagogia non è sfuggita all'idolatria della scienza e nei suoi paradigmi ha assunto derive scientiste appaganti e consolatorie. La tecnica e la tecnologia si impossessano dell'educazione intervenendo prepotentemente nei suoi processi. Questa nostra posizione non è affatto neoluddista⁵⁶. Nessuno

vuole disconoscere l'importanza della scienza e della tecnica. Però, non possiamo abbassare la guardia di fronte a derive educative preoccupanti. Tecniche didattiche, ancorché corrette e scientificamente valide, non potranno mai sostituirsi allo stupore e alla meraviglia di fronte al creato e alle sue bellezze. Il soggetto non oggettivato dalle pedagogie tecniche è naturalmente portato a universalizzare l'esperienza. La pedagogia deve assecondare questo processo in senso metafisico, ovvero promuovendo, facilitando l'incontro dell'esperienza del singolo con Dio per chi crede o con le filosofie della storia o con le grandi tensioni ideali (possibilmente non utopiche come *ὄ τόπος*, nessun luogo, semmai come *εὖ τόπος*, luogo felice) per i laici. Solo in questo modo l'esperienza del singolo non sarà fine a se stessa, ma al servizio della persona come fine. Qui non è importante esprimere una scelta, questa appartiene alla sfera privata di ciascun individuo. E' importante, invece, ribadire l'irrinunciabilità della metafisica per la pedagogia. Senza metafisica la pedagogia naviga a vista, non ha trascendenza e non ha sguardi trascendentali. Perde di vista la visione totale della vita e del vivere. E allora, se l'educare non deve essere ridotto alla ricerca dell'utile, per l'educazione serve una pedagogia che schiuda nuovi orizzonti, che faccia guardare lontano e/o in alto e che sempre tenga presente la persona come fine e non come mezzo.

RICCARDO PAGANO
University of Bari

¹ Cfr. F. Cambi, *Manuale di filosofia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari 2005.

² Testo pubblicato nel 1929 in occasione della prolusione a Friburgo, dov'era tornato a occupare la cattedra che fu del suo maestro E. Husserl. A questo suo testo Heidegger aggiunse in seguito importanti precisazioni: un *Poscritto* nel 1943 e un' *Introduzione* nel 1949. Oggi è pubblicato il testo completo *Che cos'è metafisica?*, a cura di Franco Volpi, Adelphi, Milano 2001.

³ G. Bertagna, *Premessa*, in A. Potestio, *Un altro Émile*, La Scuola, Brescia 2013, p. 9.

⁴ *Ibidem*.

⁵ *Ibidem*.

⁶ Sulla rottura con i *philosophes*, più vicini al liberalismo di origine lockiana, L. Colletti così afferma: «La verità è che la causa principale della rottura tra Rousseau e i *philosophes* è da ricercare nelle loro opposte ragioni di principio e, prima fra tutte, nel diverso loro atteggiamento verso la 'società civile'. In un'età in cui tutti i pensatori più avanzati sono gli interpreti dei diritti e delle ragioni della società borghese in ascesa, della sua prosperità e della sua industria, la critica della società civile contenuta nel

Discours isola irrimediabilmente Rousseau tra i suoi contemporanei facendone apparire il pensiero assurdo e paradossale» (L. Colletti, *Ideologia e società*, Laterza, Bari 1969, p. 231).

⁷ Poche sono le opere dedicate al ginevrino nella prima metà del Novecento. Ritroviamo, tra le principali: G. Solazzi, *Dottrine politiche del Montesquieu e del Rousseau*, 1907; G. Del Vecchio, *Su la teoria del contratto sociale*, Zanichelli, Bologna 1906; Id., *Sui caratteri fondamentali della filosofia politica del Rousseau*, estr. dalla «Rivista ligure di scienze lettere e arti», xxxix, sett.-ott. 1912, pp. 15; R. Mondolfo, *Discorsi e Contratto sociale*, Cappelli, Bologna 1924, pp. XL-287; *Il Contratto sociale*, trad. con intr. e commento di G. Saitta, Vallecchi, Firenze 1924, pp. XLII-154; I. Sciacky, *Il problema dello Stato nel pensiero di Rousseau*, Firenze 1938; A. Saloni, *Rousseau*, Fratelli Bocca Milano 1949. Inoltre: il breve profilo che Gaetano Salvemini dedica a Rousseau nel suo libro su *La Rivoluzione francese* (1905) e le poche pagine di Benedetto Croce sul ginevrino negli *Elementi di politica* (1924). In campo pedagogico ancora meno opere: *Emilio e altri scritti pedagogici* - trad. di L. De Anna, intr. e note di G. Calù e L. De Anna, Sansoni, Firenze 1923, pp. LIV-556.

⁸ Cfr. G. Della Volpe, *Rousseau e Marx e altri saggi di critica materialistica* (1956), prefazione di N. Merker, Editori Riuniti, Roma 2016.

⁹ Cfr. tra i principali testi di autori italiani: *Emilio o dell'educazione*, trad. integrale (a c. di) P. Massimi, intr. di F. e P. Richard, Armando, Roma 1969; C. Metelli Di Lallo, *Componenti anarchiche nel pensiero di J. -J. Rousseau*, La Nuova Italia, Firenze 1970.

¹⁰ Cfr. G. Bertagna, *Il pedagogista Rousseau. Tra metafisica, etica e politica*, La Scuola, Brescia 2014.

¹¹ A. Potestio, *Un altro Émile*, La Scuola, Brescia 2013.

¹² Vedi Convegno internazionale, *Il pedagogista Rousseau tra metafisica, etica e politica*, 1-2.3 ottobre - Dipartimento di scienze umane e sociali, Università di Bergamo.

¹³ Cfr. G. Bertagna, *Autonomia, Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, Brescia 2008.

¹⁴ Cfr. R. Pagano, *La pedagogia della libertà in B. Croce*, in H.A. Cavallera (a c. di), *Eventi e studi. Scritti in onore di H. Cavallera*, II Tomo, Pensa multimedia, Lecce-Brescia 2017.

¹⁵ G. Galasso, *Prefazione*, B. Croce, *Elementi di politica*, «Corriere della Sera», Milano 2011, p. 9. Il testo è inserito nella Collana: *Laici e cattolici. I maestri del pensiero democratico*, collana (a c. di) Marco Garzonio.

¹⁶ In *Prima lezione di storia moderna*, Giuseppe Galasso introduce alla problematicità, ai metodi e ai temi della storia moderna sviluppando tre innovativi nodi concettuali: 'moderna' è tutta l'età dalla fine del Medioevo a oggi; di conseguenza la storia contemporanea è anch'essa una parte (la più recente) della storia moderna; la modernità ha segnato un salto di qualità nella condizione umana paragonabile solo a quello dell'età neolitica, ma ancora più radicale e sconvolgente sia in termini individuali sia di rapporto tra l'essere umano e il mondo. La distinzione tra modernità e contemporaneità perde il suo significato divisorio e viene riletta nell'ottica secondo la quale la prima (modernità) comprende la seconda (contemporaneità) e che, mentre contemporaneo è un dato di fatto (il tempo attuale), moderno (il nuovo in contrapposizione all'antiquato) è un'indicazione di tempo, ma anche un giudizio di valore (Cfr. G. Galasso, *Prima lezione di storia moderna*, Laterza, Roma-Bari, in particolare modernità e post-modernità, pp. 166-183).

¹⁷ Bertagna fa riferimento alle esigenze finalistiche presenti anche nelle scienze 'dure' (Cfr. G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica*, La Scuola, Brescia 2000, pp. 233-235).

¹⁸ Ivi, p. 235.

¹⁹ G. Vattimo, *Introduzione a Heidegger*, Laterza, Roma-Bari 2008; C. Esposito, *Introduzione a Heidegger*, il Mulino, Bologna 2017.

²⁰ M. Heidegger, *Che cos'è metafisica*, La Nuova Italia, Firenze 1953, p. 7.

²¹ Ivi, p. 8.

²² M. Heidegger, *Essere e tempo*, (*Sein und Zeit*, prima edizione 1927, Halle, Germania), nuova edizione italiana (a c. di) F. Volpi sulla versione di P. Chiodi (Fratelli Bocca Editori, Milano-Roma 1953), Longanesi, Milano 2005. Una nuova traduzione si ha ad opera di A. Marini, Mondadori, Milano 2011.

²³ Platone, *Convivio*, 205, b-c. Per Platone come per Nietzsche, creatività è l'evidenza: io produco. La definizione platonica di produzione, di ποιήσις (poiesis), è la seguente: la produzione è la αἰτία (aitía), la causa che fa passare qualsiasi cosa dal non essere all'essere, ἢ γὰρ τοῖ ἐκ τοῦ μὴ ὄντος εἰς τὸ ὄν ἰόντι. ὁτιοῦν αἰτία πᾶσά ἐστι ποιήσις (è gár toì ek toù mè óntos eis tò òn íónti otoioùn aítía pásá esti poíesis). È il concetto di creatività. In quel passo del *Convivio*, Platone dice che tutti i produttori, δημιουργοί (demiourgoí), sono ποιηταί (poietai) e cioè che tutti i produttori sottostanno al concetto di ποιήσις (poiesis). Parla anche delle tecniche e dice che tutte le tecniche sono produttive. La produttività dell'umano è quindi l'aspetto più visibile del divenire.

²⁴ Sulla 'tecnica' nell'età contemporanea cfr.: E. Severino, *Essenza del nichilismo*, Paideia, Brescia 1972; Id., *Téchne. Le radici della violenza*, Rusconi, Milano 1979; Id., *Il destino della tecnica*, Rizzoli, Milano 1988; Id., *Capitalismo senza futuro*, Rizzoli, Milano 2012.

²⁵ M. Heidegger, *Che cos'è metafisica*, cit., p. 16.

²⁶ Ivi, p. 23.

- ²⁷ B. Spinoza, *Etica*, Laterza, Roma-Bari 2009.
- ²⁸ M. Heidegger, *Che cos'è metafisica*, cit., p. 28.
- ²⁹ G. Acone, *La Paideia introvabile*, La Scuola, Brescia 2004, p. 5.
- ³⁰ Cfr. G. Santomauro, *La pedagogia in situazione*, La Scuola, Brescia 1967; R. Pagano, *Il pensiero pedagogico di G. Santomauro*, La Scuola, Brescia 2008.
- ³¹ Cfr. P. Bignardi (a c. di), *Educazione. Un'emergenza? Paola Bignardi a colloquio con 13 protagonisti*, La Scuola, Brescia 2008; CEI. Servizio nazionale progetto culturale, *La sfida educativa*, Laterza, Roma-Bari 2009.
- ³² Cfr. G. Acone, *Declino dell'educazione e tramonto d'epoca*, La Scuola, Brescia 1994.
- ³³ Cfr. G. Acone, *La Paideia introvabile*, cit.
- ³⁴ G. Flores d'Arcais, *Fine della crisi?*, Cedam, Padova 1945.
- ³⁵ Cfr. G. Catalfamo, *Le illusioni della pedagogia*, Milella, Lecce 1982.
- ³⁶ Cfr. G. Catalfamo, *Una risposta a Flores d'Arcais*, «Prospettive Pedagogiche», Anno XVII, n.4, 1980, pp. 282-283; R. Pagano, *Il personalismo in Giuseppe Catalfamo. Dalla scepsi alla speranza*, La Scuola, Brescia 2004.
- ³⁷ C. Laneve, *Il cammino della Siped. Dare forza al discorso pedagogico*, in S. Ulivieri, L. Cantatore, F. C. Ugolini, *La mia pedagogia. Atti della prima summer school SIPED*, ETS, Pisa 2015, p. 63.
- ³⁸ Dal lat. *crisis*, gr. *κρίσις* ovvero scelta, decisione, fase decisiva di una malattia, der. di *κρίνω*, distinguere, giudicare.
- ³⁹ L. Santelli Beccegato, *Il paradigma personalista*, in M. Baldacci, E. Colicchi (a c. di), *Teoria e prassi in pedagogia*, Carocci, Roma 2016, p. 157.
- ⁴⁰ Cfr. M. Gennari, *L'Eidos del mondo*, Bompiani, Milano 2012, in particolare il cap. 5.3 *La forma della formazione e le pedagogie dell'umano*, pp. 728-784.
- ⁴¹ J. Maritain, *La persona e il bene comune* (1946), tr. it., Morcelliana, Brescia 1998, II ed, p. 8.
- ⁴² P. Ricoeur, *Meurt le personalisme, revient la personne*, «Esprit», n. 1, 1983, pp. 113-119.
- ⁴³ Cfr. G. Catalfamo, *I fondamenti del personalismo pedagogico*, II ed. riveduta e corretta de *Il fondamento della pedagogia* (1955), Armando, Roma 1966.
- ⁴⁴ Cfr. E. Ducci, *Tra logos e dialogos. L'attuarsi di una filosofia dell'educazione* (a cura di C. Costa), Anicia, Roma 2017.
- ⁴⁵ Cfr. M. Manno, *Metafisica e personalismo critico*, «Nuove Ipotesi», n. 1, 1993, pp.3-51.
- ⁴⁶ D. Harvey, *La crisi della modernità*, tr. it., Il Saggiatore, Milano 1993, p. 21.
- ⁴⁷ Cfr. C. Magris, B. Spinelli, *Novecento. Il Secolo ammalato di amnesia*, «Corriere della Sera», 30 settembre 2001.
- ⁴⁸ J. Guitton, *Il secolo che verrà. Conversazione con Philippe Guyard*, tr. it., Bompiani, Milano 1999, p. 188. Per gli aspetti pedagogici di J. Guitton cfr. R. Pagano, *La pedagogia tra scienza e fede in J. Guitton. Educare per 'orientare l'esistenza'*. in E. M. Bruni (a c. di), *Modi dell'educare*, Carabba, Lanciano (CH) 2016.
- ⁴⁹ È sufficiente osservare il pericolo di guerra atomica sempre incombente. Le continue minacce nucleari contro gli Usa hanno da tempo messo sotto l'osservazione del Consiglio di sicurezza dell'Onu il leader della Corea del Nord, Kim Jong-un, il signore della guerra.
- ⁵⁰ Cfr. P. Sloterdijk, *Che cosa è successo nel XX secolo?*, tr.it., Bollati-Boringhieri, Milano 2017.
- ⁵¹ C. Medail, *Steiner: il fondamentalismo male dell'Occidente, orfano dei Lumi*, «Corriere della sera», 4 febbraio 2004.
- ⁵² È nota la polemica che negli anni '50 oppose il sociologo R.Caillois al padre dell'antropologia C. Levi-Strauss. Caillois nel '54 sulle pagine della *Nouvelle Revue Francaise* si scagliò contro gli intellettuali che, delusi dalla cultura dell'Occidente, rinnegavano gli ideali della propria civiltà fino a spingersi a esaltare i 'valori' della barbarie. Levi-Strauss, che due anni prima aveva pubblicato il saggio *Razza e storia*, nel '55 sulla rivista *Les Temps Modernes* difese le sue tesi sostenendo l'uguaglianza fra culture e razze e l'impossibilità di stabilire gerarchie tra di esse. I testi di quel confronto sono ora pubblicati in M. Porro, *Diogene Coricato. Una polemica su civiltà e barbarie*, Medusa, Milano 2004.
- ⁵³ Cfr. P. Sloterdijk, *Che cosa è successo nel XX secolo?*, cit.
- ⁵⁴ Vedi nota 16.
- ⁵⁵ Vedi nota 25.
- ⁵⁶ Per i movimenti neoluddisti cfr. S. Jones, *Against Technology: From the Luddites to Neo-Luddism*, Routledge, New York, 2006.

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

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

STEFANIA MASSARO

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

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

Tra scienza e filosofia

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

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

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

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

La debolezza pedagogica attuale

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

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

Nel nostro tempo si vanno imponendo elementi quali la disaffezione rispetto sia alla realtà, sia all'idealità⁵, con l'affermazione categorica di istanze quali l'individualismo, l'economicismo, il funzionalismo, il presentismo, la banalizzazione, ecc., a costituire la nuova "normalità" che investe sempre più ogni aspetto della vita individuale e

sociale. Le condizioni di questo *sub-sistere* concedono sempre meno spazio all'*ex-sistere* della pienezza della persona. La nostra società si definisce aperta solo perché tutto è diventato autovalidante alla luce di una insignificanza decretata nei confronti dei problemi etici, cioè dei fondamenti del giudicare, sostituiti dalla fondamentale diade: "mi piace/non mi piace". Serpeggia un certo nichilismo, ma non è avvertito da troppi giovani come una minaccia o una condizione tragica, perché il soggettivismo è vissuto come la nuova condizione condivisa su cui sdraiarsi, per cui latita in troppi soggetti la spinta alla riflessività, alla problematizzazione, alla criticità, all'assunzione di responsabilità morale, al pensare⁶. Ciò che sta prevalendo è definibile, con un ossimoro, come l'assolutizzazione del relativo: ragioni, verità, morale, ecc. sono sempre in relazione a circostanze e quindi a condizioni di pluralismo interpretativo. Nella quotidianità si afferma soprattutto il senso comune, nutrito di ovvietà e di non problematizzazione, con espressioni che si caratterizzano per il loro carattere di negazioni o affermazioni categoriche, quasi sempre decontestualizzate. Perfino gli esiti delle scienze sono accettati solo quando opportunisticamente sono giudicati utili, per cui il criterio della verità resta nella opinione individuale.

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

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

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

Rileva Carla Xodo da tempo che l'isolamento che le esigenze cognitive hanno imposto al senso più profondo da cui la conoscenza trae vigore, cioè la finalità educativa, ha provocato, insieme alla sterilizzazione del saper essere e all'enfaticizzazione del conoscere e dell'istruire, anche una mercificazione, in ribasso, dello stesso sapere, nel senso che l'istruzione, separata dall'educazione, perde molto anche del suo valore di scambio sociale. C'è una crescente deriva umanistica. Ma le cattive realtà prosperano quando nessuno le contrasta efficacemente alla radice e nella loro articolazione. Contrastare vuol dire elaborare una nuova visione, in qualche modo una diversa prospettiva teoretica, non ideologica, anche se è difficile sottrarsi a implicazioni neo-ideologiche. Educazione al bivio ancora una volta, ribadirebbe J. Maritain. L'intenzionalità educativa, avendo una traiettoria infinitamente più alta rispetto a ogni meta culturale, pur implicandola, deve proiettarsi in una dimensione ideale⁸, che, in troppe situazioni, viene ormai rimossa come tutto ciò che appare astratto, non spendibile, ma che, se interpretata, mostra una fondamentale consistenza e concretezza di significati.

Questa involuzione educativa e formativa è dipesa anche dal persistere di equivoci epistemologici in ordine al rapporto tra pedagogia generale e didattica generale da una parte, e tra pedagogia generale e filosofia dell'educazione dall'altra. Riconsiderazione epistemologica complessa, quest'ultima, ma opportuna per guadagnare prospettive di conoscenza più rispettose della realtà della persona. Se alla pedagogia, scienza dell'educazione che attiene alla promozione del soggetto nella sua identità personale attraverso l'esperienza, e alla didattica, scienza previsionale dell'azione educativa e formativa, spetta scegliere e valutare le azioni da intraprendere⁹, spettano alla filosofia dell'educazione le chiarificazioni dei

fondamentali presupposti teoretici meta-progettuali, essendo proprio della pensare filosofico ritrovare una dimensione umana fondativa. L'uomo non ha soltanto caratteristiche individuali, ma possiede anche un'essenza, qualità che ad esso compete necessariamente, e senza la quale non potrebbe essere tale, per cui, nella realtà, essenza umana universale e condizione personale specifica non esistono separate l'una dall'altra¹⁰.

L'antropologia pedagogica tra onticità e ontologia

La riflessione filosofica sull'essenza si specifica come ontologia. La parola "essere" è caduta in una certa desuetudine¹¹ perché l'uomo è spinto sempre più oggi verso forme di "eccentricità", cioè di indebolimento della tensione a una riflessione coscienziale, laddove la parola "essere" si ripropone oggi come appello radicale a riportare la persona alla sua centralità coscienziale¹². La pervasività degli studi psicologici ha progressivamente monopolizzato il quadro fondativo delle dinamiche interiori a cui tanta educazione oggi fa riferimento. Ma questi processi psichici costituiscono veramente tutta l'interiorità umana, oppure quest'ultima ha un'ulteriore profondità che si dispiega nell'ordine dello spirituale? La spiritualità non si può descrivere analiticamente e riassumere in definizioni esaustive per cui l'ontologia, non essendo gnoseologia, non può essere isterilita e ricondotta a leggi e formule¹³. Il non comprenderlo, chiarisce M. Blondel, ha portato nel tempo alla produzione di metafore ossessionanti proprie di quell'ontologia tenebrosa, nella quale, come affermava Descartes, preferiscono scendere i concorrenti in idee per tagliare, senza fine, delle ombre. La negazione di ogni profondità spirituale si è realizzata in virtù di quello che M. Heidegger ha definito come oblio dell'essere, con la conseguenza di considerare l'uomo solo nell'ambito di antropologie specifiche (antropologia storica, antropologia culturale, antropologia sociale), considerando il problema dell'uomo contratto nella dimensione dell'aggettivo che le specifica, per cui lo parzializzano, attribuendo all'uomo un significato particolare che non oltrepassa quello che l'aggettivo (culturale, storico, sociale) contiene e consente.

Noi crediamo, invece, che la pedagogia debba sempre muovere, *in primis*, da un'antropologia ontologicamente fondata¹⁴ con la considerazione dell'essere dell'uomo

come “intero”, con i suoi aspetti universali di unità, libertà, creatività ed eticità, la cui radice è spirituale e non psicologica, in sostanza come una realtà originaria e non derivata da quella che Galimberti definisce “antropologia della tecnica”¹⁵. E’ una considerazione che solo un’apertura metafisica è disposta a convalidare e a porre come presupposto non negoziabile. In ogni impresa educativa vedere l’uomo in questa prospettiva significa accreditare, per usare una distinzione fatta da Wittgenstein in altro ambito e con valenze diverse, tra un’antropologia di profondità in costituzione di senso e di fondamento e un’antropologia di superficie. Se l’uomo non è esauribile in termini oggettivanti è perché c’è un “oltre” che lo specifica, definibile come “presenza originaria”, appunto l’essere, che nessun metodo scientifico può cogliere con la propria metodologia¹⁶. Per questo Maritain afferma che il personalismo di per sé è un’aspirazione più che dottrina¹⁷, nel riconoscimento che l’uomo ha una umanità comune con tutti gli altri uomini, per cui senza questo fondamento comune non si può costruire una civiltà comunitaria, personalistica¹⁸.

Solo questa specifica ontologia riesce a spiegare perché la persona è segnata da un carattere che razionalmente può apparire contraddittorio: la sua essenza è la composizione inestricabile di elementi che se considerati sulla base di categorie razionali sembrerebbero escludersi a vicenda, ma che, in realtà, sono l’espressione della grandiosa e misteriosa ambivalenza umana¹⁹, cioè che rendono l’uomo un prodigioso enigma: ad esempio, mentre opera per sé, la persona può operare anche verso gli altri, e, viceversa, mentre opera verso gli altri può nello stesso tempo operare anche verso se stesso, per cui ogni azione è contemporaneamente e inestricabilmente personale e sociale. Quando si pretende di definire unilateralmente questo enigma “uomo”, si finisce per farlo eliminando l’una o l’altra qualità delle singole antitesi che lo costituiscono. Stefanini nell’afferrare questo carattere chiuso-aperto della persona, afferma che l’ontologia personalistica non rimane impigliata nella contrapposizione degli elementi che la costituiscono perché la logica della contraddizione va riletta come logica della diversità²⁰, logica che Heidegger esplicita come il modo in cui si realizza il “tenersi aperto” dell’uomo²¹.

L’apertura metafisica: l’essere in quanto valore

Il fondamento ontologico non è ancora quello conclusivo, perché consideriamo che a sua volta l’ontologia si fonda imprescindibilmente e più radicalmente sulla metafisica, per cui non è l’essere in quanto essere a costituire il fondamento antropologico ultimo, ma l’essere in quanto “valore”. Il valore, fondativo della dignità della persona, non è un’aggiunta che si possa concedere (o negare) in chiave ideologico-politico-sociale all’essere uomo, ma ne è metafisicamente costitutivo, e, quindi, inalienabile²². C’è molta remora a riproporre il termine “umanesimo”, troppo legato a una fase storico-culturale passata, ma esso costituisce l’espressione più appropriata per ricordare anche che l’uomo non è un tutto già dato, ma è un farsi continuo per rendere l’uomo più esplicitamente uomo, cioè soggetto personale che deve, se aiutato educativamente, diventare sempre più partecipe di tutto ciò che può arricchirlo culturalmente e socialmente, e, contemporaneamente, maturare una sensibilità verso la propria interiorità perché insieme, conoscenza e coscienza, costituiscono i fondamenti della sua libertà.

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

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

la possibilità di iniziativa per l'affermazione di sé, per cui la vita soggettiva non esprime un'autonomia dall'essere, ma un'autonomia nell'essere. Blondel difende questa concezione dell'essere, non come una sostanza definitivamente acquisita dagli esseri spirituali, ma come quel fondamento di cui tutti gli esseri hanno bisogno per costituirsi come iniziativa che contribuisce a fissare il loro realizzarsi: l'uomo come uomo, l'albero come albero, ecc.²⁵. Nell'essere è radicata la spinta che rende gli esseri pienamente aperti a un infinito perfezionamento, un'apertura che non è obbligatoria, per cui resta la libertà umana di non coltivarla. Spinoza specifica questa tensione come "la tendenza²⁶ fondamentale di ogni essere a perseverare nell'essere". Concetto che sembra una tautologia, ma che diventa sensazione concreta avvertita, ad esempio, nei momenti in cui scatta l'istinto di conservazione: chi è in pericolo di vita coglie l'agitarsi dentro di sé dell'essere senza poterlo razionalizzare. Al di là di simili momenti l'essere resta il grande segreto della vita umana, mai concettualizzabile in formule, per cui Heidegger giunge ad affermare che l'uomo non è il luogotenente del nulla, bensì il custode dell'Essere²⁷: l'autoaffermazione implica la dedizione alla propria essenza umana e alle idealità che questa implica.

La coscienza ha la piena caratteristica di ripiegarsi e riflettere su di sé, di farsi anche autocoscienza, per cui l'uomo può interrogarsi sul suo essere e non solo su aspetti della realtà oggettiva²⁸. E' qualcosa che solo un'interiorità metafisica spiega e consente di fare²⁹. In questa chiave comprendiamo sia perché lo stesso Jonas modifica la sua iniziale affermazione ontologica di una neutralità dell'essere, per sostenere l'imprescindibile fondamento metafisico e spirituale di un'ontologia della libertà³⁰, sia perché E. Stein, esaminando l'atteggiamento umano nei confronti del mondo, distingue un atteggiamento "naturale" o "ingenuo", proprio del soggetto che nella vita quotidiana crede illusoriamente di costituire il centro del mondo, da un atteggiamento "teoretico" che è fortemente riflessivo³¹ e che tende a dare un senso all'esperienza con un atto che scandisce la partecipazione interiore del soggetto stesso ad ogni proprio atto conoscitivo³². E' questo rimando continuo alla vita interiore a costituire la cosiddetta "vita spirituale", con processi che oltrepassano la logica causale e dispiegano un'apertura alla dimensione di senso che purtroppo sembra in difficoltà ad essere

convalidata culturalmente a fronte, ai nostri giorni, dell'affermarsi sempre più articolato di una logica della causalità, la quale si caratterizza per il sopravvento della risposta dimostrativa sulla domanda problematizzante³³.

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

La categoria del possibile, nella cultura contemporanea, assetata di certezze, è rivestita di sospetto, laddove è proprio la prospettiva della possibilità a consentire una radicale riformulazione meta-funzionalistica dei problemi della stessa pedagogia, poiché la categoria del "possibile" è tipica dell'educazione come di ogni evento morale³⁵.

Jonas, a questo proposito, rileva che il problema della crisi permane quando si determina uno smarrimento della complessità originaria del fenomeno della vita, che si esprime sempre in forme di possibilità, cioè di dualità polare (essere e non essere, sé e mondo, forma e materia, libertà e necessità, interiorità ed esteriorità, ecc.), per cui propone una "rivoluzione ontologica" tesa a superare quelle ontologie che pongono una totale neutralità dell'essere, prospettando, invece, un'ontologia della libertà come principio metafisico e spirituale³⁶. La metafisica, quindi, ripropone che l'essere è una presenza che, pur nella sua enigmaticità, investe pienamente le forme della coscienza e, quindi, ogni attività esistenziale della persona, in opposizione alla proclamata crisi della spiritualità contemporanea. Il pensiero di Nietzsche è da molti considerato la testimonianza precorritrice di questa crisi, con un nichilismo che trasferisce l'originarietà dell'essenza nell'originalità del singolo uomo. Questa identificazione di originarietà e originalità si ritrova anche

in Sartre, quando afferma che l'uomo è fatalmente (originarietà) condannato a essere libero (originalità)³⁷. Ma questa libertà sartriana che si estrinseca solo nel volere vitalisticamente “questo” o “quello”, non può essere considerata pienamente umanistica perché l'atto di volontà è umanistico quando si rapporta a valori non solo vitalistici, ma sostanzialmente ideali. Solo una libertà polarizzata sulla dimensione metafisica di valore può esprimersi in azioni che possono essere considerate veramente libere, aprendo a una vita personale caratterizzata da infinita diversità, per cui, secondo Blondel, l'essere costituisce la stoffa universale e immensa da cui si possono ritagliare le stoffe particolari per tutti i vestiti con cui rivestiremo le nostre idee, le nostre conoscenze, le nostre azioni³⁸. Se la persona non è l'essere marmorizzato, ma è il “movimento dell'essere verso la pienezza dell'essere”, sulla base di istanze quali dignità, libertà, senso³⁹, questo comporta, come affermato, tra gli altri, anche da Lavelle e Le Senne, il rinvio a un'axiologia, in chiave sempre metafisica.

Porsi sulla strada di un recupero di un'offerta di senso valoriale, quindi, vuol dire promuovere riflessioni proprie del pensiero filosofico, che, per usare un modo di dire diffuso, scacciato dalla porta, rientra ai nostri giorni dalla finestra. Avventure di pensiero? Forse, ma forse è proprio il recupero dell'avventura spirituale⁴⁰ a offrire la spinta ad aprire nuovi orizzonti teoretici, non solo ad elaborare nuove letture della condizione umana oggi, ma anche, più costruttivamente, per costituire forme più radicali di convivenza comunitaria.

Dalla metafisica alla pedagogia

Consumato il tempo delle sterili contrapposizioni ideologiche, elaborando le forme della possibile conciliazione tra il pensiero argomentativo della metafisica e la logica dimostrativa della ricerca scientifica⁴¹, si può riproporre, con spirito più critico, una diversa riflessione sul rapporto tra metafisica e pedagogia. Già una metafora heideggeriana relativa al fatto che sono le radici ad alimentare tutti i rami dell'albero ha cercato di prospettare la visione che alla fin fine ha collegato la metafisica (le radici), attraverso la filosofia, alle scienze (i rami), compresa quella pedagogica, alle quali “ne scava il fondamento e ne ara il terreno”⁴².

Affrontare il tema del rapporto tra metafisica e pedagogia oggi significa, inoltre, secondo G. Mari, dover affrontare un ulteriore pregiudizio persistente, quello secondo cui la metafisica sarebbe un “sapere assoluto”, quindi strutturalmente contraddittorio rispetto al sapere pedagogico che si occupa del problema “educazione”, cioè un problema che si caratterizza sempre in una specificità di spazio e di tempo⁴³. Ma, appunto, si tratta di un pregiudizio (in senso illuministico e non gadameriano), in quanto, come sostenuto, la metafisica presenta un profilo dinamico⁴⁴, che le permette di costituirsi problematicamente a fondamento di una teorizzazione pedagogica che sia rispettosa e affermatrice della persona con il corredo delle sue istanze basilari: dignità, possibilità, libertà, valorialità, senso, coscientizzazione, relazionalità, speranza, slancio, impegno, ecc., tutte da rendere particolari in ciascun soggetto.

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

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

Fondamenti metafisici per la pedagogia e per la didattica

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

a) Nel rispetto del principio per cui, come significativamente sottolinea G. Acone, l'antropologia pedagogica dovrebbe sempre presentare un *identikit* duplice, con un'angolazione culturalista e un'altra filosofica⁴⁵, la metafisica, prospetta come riduttiva una considerazione dello sviluppo del soggetto personale come problema unilateralmente psicologico, e richiama

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

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

Polanyi basa su questo fondamento interiore quella che egli definisce "comprensione di noi stessi", la quale dovrebbe essere lo sfondo di ogni nuova conoscenza o esperienza⁴⁶, che, senza quella comprensione di se stessi, sarebbe frammentata e priva di ogni tensione unificatrice. Non vi è conoscenza autentica ed esaustiva se non si consente al soggetto di avere una percezione umanistica di ciò che conosce, per cui deve imparare a mettere in gioco anche l'apertura interiore al senso delle proprie azioni, compreso ogni nuovo atto di conoscenza. In altri termini, Polanyi sottolinea i limiti di ogni didattica che alimenti una conoscenza imprigionata in enunciati rigidamente impersonali⁴⁷. Siamo nella giustificazione più sostanziale della necessità dell'azione educativa e didattica tesa a salvaguardare e a sostanziare l'unitarietà di tutte le forme di esperienza e apprendimento nel rispetto dell'unità della realtà personale. C'è, invece, oggi, una sollecitazione culturale ed educativa sempre più debole verso

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

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

La coscienza, quindi, si dispiega come la radice di ciò che si definisce autoaffermazione, cioè di un processo di massima implicazione educativa, in quanto pone l'originarietà del rapporto con il proprio essere umano⁴⁹.

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

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

Quando questo avviene, il soggetto si sensibilizza sempre più in ordine alla propria valorialità umana e avverte più autenticamente rispetto e amore per il senso costruttivo della propria vita, cioè di avere obblighi e responsabilità anche verso se stesso. Questa chiarificazione è alla base di quelle teorie, secondo cui la coscienza non dovrebbe essere solo “coscienza di”, ma anche “coscienza per”, non solo coscienza dell'essere, ma anche coscienza del “dover essere”, cioè dell'impegno a essere sempre orientati a rispondere al senso dell'affermazione dell'uomo in quanto uomo⁵⁰.

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

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

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

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

Non affrontare esplicitamente e radicalmente il problema di un'educazione alla libertà⁵², pertanto, costituisce un'omissione, le cui conseguenze si colgono fenomenologicamente nei comportamenti soprattutto di tanti ragazzi e giovani, in un'età sempre più bassa, che vivono una libertà concepita vitalisticamente senza limiti, senza condizioni, senza responsabilità, senza attenzione alle conseguenze. La libertà deve esplicarsi non come volontà assolutamente incondizionata⁵³, ma come esperienza vivente aperta e continua, promossa concretamente da una pedagogia capace di accreditare situazioni esperienziali di crescente quotidiana libertà responsabile⁵⁴, adottando metodologie che siano fortemente incentivanti e coinvolgenti in ordine alla riflessione e alla elaborazione di un giudizio valoriale prima di ogni scelta o decisione operativa. Ma questo richiede tempi specifici che vengono spesso negati o limitati in troppe famiglie e in troppa scuola.

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

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

f) Il percorso di riaffermazione della metafisica si riannoda, ovviamente in termini complessi, all'esigenza di far rifiutare l'idea che tutta la realtà esista solo per ruotare intorno al proprio individualismo. Nella società d'oggi vi sono troppi soggetti ripiegati su se stessi, che vivono pienamente una condizione di indifferenza verso la realtà degli altri e della natura, per cui è indispensabile la formazione di un'identità realistica, sempre aperta e tesa ad affrontare ogni nuova situazione problematica, con tutto il carico di "impegno" e "fatica" che implica. Una pedagogia che nega all'educando l'incontro col giusto "stress" dell'attesa, dello sforzo e della privazione, forma adolescenti ancor più incerti e spaventati⁵⁵, incapaci non solo di avere "visioni" complessive della realtà, ma anche di accettare consapevolmente quanto la vita sia sempre inclusiva di incertezze, limiti, errori, a cui tentare, volta per volta, di porre rimedi con un impegno personale. La difficoltà con cui troppi giovani affrontano oggi l'esperienza della frustrazione è frequente, in una società

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

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

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

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

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

ricerca-formazione di natura collaborativa⁵⁷, valorizzanti la dimensione riflessiva e valutativa degli insegnanti.

STEFANIA MASSARO

University of Bari

- ¹ K. Jaspers, *Introduzione alla filosofia*, Feltrinelli, Milano 1953, p. 32.
- ² A.H. Maslow, *Verso una psicologia dell'essere*, Astrolabio Ubaldini, Roma 1971, pp. 23-4.
- ³ F. Frabboni, *Manuale di didattica generale*, Laterza, Roma-Bari 1992, p. 37
- ⁴ C.M. Martini, *Itinerari educativi*, Centro Ambrosiano di Documentazione e Studi Religiosi, Milano 1988, p. 13.
- ⁵ G. Mari, *Educare dopo l'ideologia*, La Scuola, Brescia 1996, p. 116.
- ⁶ V. Mancuso, *Il bisogno di pensare*, Garzanti, Milano 2017.
- ⁷ M.T. Moscato, *La filosofia dell'educazione fra esigenze e impliciti*, in G. Vico (a cura di), *Pedagogia generale e filosofia dell'educazione*, V&P, Milano 2006, p. 188.
- ⁸ C. Xodo, *Ambivalenza di filosofia dell'educazione e pedagogia generale*, cit., p. 36.
- ⁹ Ivi, p. 44.
- ¹⁰ E. Stein, *Introduzione alla filosofia*, Città Nuova, Roma 1998, p.36.
- ¹¹ Rigobello parla di un “malessere ontologico” (A. Rigobello, *L'impegno ontologico. Prospettive attuali in Francia e riflessi nella filosofia italiana*, Armando Armando, Roma 1977, p. 174.
- ¹² La questione circa il senso dell'Essere, come fondamento dell'unità, è riemersa nella filosofia tedesca, all'indomani della prima guerra mondiale, in particolare con N. Hartmann, l'ultimo Heidegger, Scheler, Rickert.
- ¹³ M. Blondel, *L'essere e gli esseri*, cit. p. 7; G. Marcel, *Essere e avere*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 1999, pp. 165-6.
- ¹⁴ E. Stein, *La struttura della persona umana*, Città Nuova, Roma 2000, pp. 54-63.
- ¹⁵ U. Galimberti, *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*, Feltrinelli, Milano 2007, p. 523.
- ¹⁶ G. Bachelard, *La filosofia del non. Saggio di una filosofia del nuovo spirito scientifico*, Armando Armando, Roma 1998, pp. 63-71.
- ¹⁷ J. Maritain, *La persona e il bene comune*, Morcelliana, Brescia 2009, p. 8.
- ¹⁸ J. Maritain, *L'educazione al bivio*, La Scuola, Brescia 1989, p. 128.
- ¹⁹ L. Perla, *Educare alla scelta tra desiderio e speranza*, in AA.VV., *Relazione educativa ed educazione alla scelta nella società dell'incertezza*, La Scuola, Brescia 2008, p. 267.
- ²⁰ L. Stefanini, *Personalismo educativo*, Bocca, Roma 1955, pp. 49-86.
- ²¹ M. Heidegger, *Lettere sull'umanismo*, in M. Heidegger, *Segnavia*, Adelphi, Milano 1987, pp. 276-77; E. Levinas, *La traccia dell'altro*, Pironti, Napoli 1971, pp. 67-92.
- ²² D. Campanale, *Problemi di antropologia filosofica*, La Garangola, Padova 1972, p. 6.
- ²³ P. Teilhard de Chardin, *Realizzare l'uomo*, Il Saggiatore, Milano 1974, p. 8.
- ²⁴ K. Jaspers, *La filosofia dell'esistenza*, Laterza, Bari 1995, p. 14; K. Jaspers, *Piccola scuola del pensiero filosofico*, ES, Milano 1998, p. 50.
- ²⁵ M. Blondel, *L'essere e gli esseri*, La Scuola, Brescia 1952, p. 31.
- ²⁶ K. Jaspers, *Introduzione alla filosofia*, Longanesi, Milano 1953, p.32.
- ²⁷ M. Heidegger, *Identità e differenza*, Adelphi, Milano, pp. 27, 89.
- ²⁸ P. Teilhard de Chardin, *L'avvenire dell'uomo*, Il Saggiatore, Milano 1972, p. 334.
- ²⁹ Ivi, p. 339.
- ³⁰ Cfr. H. Jonas, *Potenza o impotenza della soggettività*, Medusa, Milano 2006.
- ³¹ E. Stein, *Introduzione alla filosofia*, cit., p. 36.
- ³² M. Polanyi, *La conoscenza personale*, Rusconi, Milano 1998, p. 149.
- ³³ K. Jaspers, *Introduzione alla filosofia*, Longanesi, Milano 1953, p. 32.
- ³⁴ M. Blondel, *L'essere e gli esseri*, cit., p. 41.
- ³⁵ P. Malavasi, *Tra ermeneutica e pedagogia*, La Nuova Italia, Scandicci 1992, p. 29.
- ³⁶ H. Jonas, *Potenza o impotenza della soggettività*, cit., pp. 73-7.
- ³⁷ J.P. Sartre, *L'esistenzialismo è un umanismo*, Mursia, Milano 2010.
- ³⁸ M. Blondel, *L'essere e gli esseri*, cit., p. 31.

³⁹ Ivi, p. 80.

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

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

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

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

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

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

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

⁴⁷ Ivi, p. 28.

⁴⁸ D. Campanale, *Problemi di antropologia filosofica*, cit. p. 15.

⁴⁹ E. Stein E., *Introduzione alla filosofia*, cit, p. 150.

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

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

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

⁵³ J. Endres, *Personalismo, Esistenzialismo, Dialogismo*, Edizioni Paoline, Roma 1972, p 127.

⁵⁴ E. Mounier, *Il personalismo*, AVE, Milano 1971, p. 88.

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

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

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

Per una metafisica influente in pedagogia

Towards an influential metaphysic in pedagogy

VIVIANA LA ROSA

Starting from a significant epistemological breakthroughs of the 20th, the birth of scientific and experimental pedagogy in Italy, the article explores the evolution of pedagogy with regards to the relationship among education, science and metaphysic. In particular, the article focuses on the role of influential metaphysic and mental experiment in the possible reconciliation between normative and descriptive in pedagogy.

KEYWORDS: RESEARCH, SCIENTIFIC KNOWLEDGE, METAPHYSIC, PEDAGOGY

«La tendenza “positivistica” oggi alla moda di attaccarsi a ciò che è osservabile, non mi piace affatto. [...]. Penso [...] che la teoria non possa essere fabbricata a partire dai risultati dell’osservazione, ma possa solo essere inventata»

(Lettera di A. Einstein a Karl Popper. Old Lyme, 11 settembre 1935)¹

Chi ha paura della metafisica?²

A partire dalla seconda metà dell’Ottocento un vivace processo di rinnovamento in campo educativo e il progressivo diffondersi del paradigma positivista inducono la pedagogia ad avviare una sistematica riflessione intorno alla sua struttura epistemologica e ai suoi apparati teoretici, nel tentativo di accreditarsi quale disciplina autonoma. Nelle more di questo processo, così ricco di esperienze e riflessioni da rendere la pedagogia italiana, all’alba del Novecento, particolarmente apprezzata in tutta Europa, la preoccupazione principale appare quella di tracciare una netta demarcazione tra scienza e filosofia, quest’ultima giudicata inadeguata a garantire credibilità epistemologica e autonomia scientifica alla ricerca in campo pedagogico. L’effetto più evidente connesso a tale processo è la tensione verso istanze di ricerca empiriche e sperimentali e il deciso abbandono di ogni possibile declinazione metafisica. Fiorisce così un’intensa stagione di ricerche e sperimentazioni, connotata dal fitto dialogo

con altri campi di sapere, quali medicina, fisiologia e antropologia (determinante è il contributo di Maria Montessori, Ugo Pizzoli, Angelo Mosso, Paolo Mantegazza), dal meticciamiento con la nascente psicologia (soprattutto grazie ai contributi di Giulio Cesare Ferrari, Sante De Sanctis, Federico Kiesow, Umberto Saffiotti) e dal confronto con la filosofia scientifica attraverso la mediazione di studiosi quali Luigi Credaro, Bertrando Spaventa, Francesco De Sarlo, Antonio Aliotta, Guido Della Valle.

Ad una così vivace produzione culturale si correla però progressivamente uno snaturamento della pedagogia quale scienza sostanzialmente orientata alla mera osservazione e misurazione di “fatti” in educazione, dipendente da procedure di ricerca tracciate da scienze affini, in larga misura privata della possibilità di esercizio critico e riflessivo intorno alla natura stessa dei processi educativi. In tale contesto, ogni possibile domanda sul nesso tra pedagogia e metafisica appare obsoleta, quando non addirittura pericolosa, e pertanto destinata ad assumere ruoli pressoché totalmente marginali nel dibattito scientifico del tempo.

L’irrigidimento in forme di ricerca così strutturate conduce gradualmente a forme di determinismo biofisico, volte principalmente a studiare l’individuo nelle sue “qualità” misurabili. La persona, nella sua irripetibilità, non appare degna di essere assunta a oggetto d’indagine, costituendo piuttosto fumosa categoria di studio. Preferibile, piuttosto,

l'analisi orientata alla misurazione di intelligenza, memoria, lavoro mentale, orizzonte di una antropometria che lascia indietro la più ampia dimensione di un essere-in-formazione. Tale prospettiva finisce ben presto con il far emergere tutti i limiti di una scienza pedagogica che sembra essere «semplice accumulamento di materiali, che attendono di essere elaborati dalla riflessione critica e trasformati in concetti speculativi»³. Una considerazione, questa, che troverà ampio spazio nelle more dell'idealismo gentiliano e che, diretta conseguenza, porteranno rapidamente a decretare il «fallimento della pedagogia scientifica» e a giustificare il ritorno ad una pedagogia che si risolve interamente nella filosofia.

Al termine del secondo conflitto mondiale, in un clima di faticosa ricostruzione economica, culturale, politica, i più significativi temi che animano il dibattito pedagogico italiano ruotano ancora una volta, come già accaduto all'alba del Novecento, attorno a ragioni e opportunità di una pedagogia come scienza.

Necessario, in particolare, liberarsi dal “soffocante abbraccio” della filosofia idealistica gentiliana⁴, operazione che sembra possibile solo affidando ancora una volta alla ricerca empirica e sperimentale il compito di orientare versanti di indagine e prassi in educazione. In tale temperie, una seria riflessione sul possibile dialogo tra pedagogia e metafisica sembra perdere ragion d'essere, rappresentando piuttosto una pericolosa involuzione verso forme di asservimento della pedagogia alla filosofia, peculiari del modello idealistico gentiliano. Proprio l'opposizione al modello gentiliano sembra anzi giustificare il consolidarsi di una certa «attitudine antimetafisica nella pedagogia postgentiliana»⁵, a favore del modello empirista, che sembra offrire spazio particolarmente fecondo e generativo in vista del costituirsi di una scienza pedagogica. Istanze di ricerca empirica e sperimentale conducono così la riflessione pedagogica a confrontarsi con l'esperienza quale momento conoscitivo connotato da priorità “temporale” rispetto agli assunti teorici di riferimento: la condizione dell'esperire, in altre parole, fonda e guida la conoscenza, agendo solo in un secondo momento sui congegni teorici propri della pedagogia.

Se è indubbio il contributo offerto dal modello empirista nel consolidare il profilo scientifico della pedagogia, occorre tuttavia riconoscere il permanere in posizione di

grave marginalità di alcuni nodi cruciali sul suo statuto epistemologico che proprio una certa “paura” della metafisica impedisce di analizzare nella loro pienezza. Resta così irrisolta, ad esempio, la lacerante e storica contrapposizione tra piano normativo e piano descrittivo, tra mezzi e fini in educazione. Una grave lacuna, questa, tenuto conto del rischio (concreto) per la pedagogia di dissolversi in frammenti di realtà affidati allo sguardo di altre scienze.

È quanto denuncia proprio nell'immediato dopoguerra Mario Casotti nel tentare una possibile riflessione sul nesso tra pedagogia e metafisica. Lo studioso ricorda come, nella tradizione filosofica aristotelica, per lo scienziato non esisterebbero due diverse realtà (quella profonda, filosofica e quella superficiale, scientifica), ma una sola realtà, sebbene considerata sotto diversi aspetti.

Tra la filosofia e la sua scienza egli non scorgeva nessun abisso, ma solo un grado diverso d'astrazione, per cui la filosofia considerava sotto l'aspetto universalissimo dell'“ente in quanto ente” gli stessi oggetti e fatti ch'egli considerava come questo o quell'ente particolare. Di conseguenza, egli credeva reali, benché in gradi diversi, gli oggetti e i fatti a lui dati nell'esperienza, finché non gli si fosse fornita una prova del contrario⁶.

Lo scienziato moderno, invece, votato alla causa della mera e asettica osservazione del dato, convinto di dover assumere una posizione di equidistanza osservativa e concettuale rispetto al fenomeno indagato, avrebbe progressivamente finito «col costituire il “fatto” e l'“esperienza” in un “idolo” (per parlare il linguaggio baconiano) o in un vero “assoluto”»⁷.

Nella prospettiva di Casotti, piuttosto, la contrapposizione tra valori e fatti andrebbe così intesa:

se è verissimo che i fini dell'educazione non si possono stabilire in via sperimentale essendo trascendentali, non lasciano tuttavia di avere connessioni con l'esperienza, posto che alla pedagogia non tocca studiarli in se stessi, sotto il quale aspetto essa mutua le sue nozioni dalla metafisica, siffene quali si mostrano nella coscienza umana nei diversi gradi del suo sviluppo; argomento che importa di necessità un continuo appello all'esperienza⁸.

Se Mario Casotti tenta la via di una possibile conciliazione tra istanze metafisiche e istanze empirico-sperimentali in pedagogia, occorre rilevare il sostanziale configurarsi in

questi anni di due linee interpretative prevalenti: la prima concepisce la pedagogia quale indagine teoretica avente come oggetto l'educazione; la seconda ritiene la pedagogia quale insieme di studi sull'educazione. Proprio entro questo fronte interpretativo matura in forma più evidente quella frattura che separa nell'universo pedagogico «le ricerche di tipo empirico [...] dalla riflessione teoretica che può dirsi pedagogica nel senso stretto e tradizionale»⁹.

In bilico tra piano enunciativo (dell'essere) e piano prescrittivo (del dover essere), tra una posizione di dipendenza da altre scienze e regressione a livello applicativo, la pedagogia appare sempre più spesso quale scienza apolide, chiamata a mettere in questione i moduli epistemologici da cui dipende il suo status di disciplina spuria. Tale «smembramento» della pedagogia appare ancora più evidente, come si dirà, entro il nascente modello delle scienze dell'educazione. Proprio con la nascita delle scienze dell'educazione, l'abbandono di una riflessione pedagogica metafisicamente orientata si traduce altresì in malintese procedure di lettura della persona, ancora una volta ricondotte a prassi d'indagini descrittive, spesso volte alla definizione di categorie che ingabbiano l'essere umano entro rigidi quadri interpretativi. Più che all'essere in sé, l'attenzione è volta alla strenua ricerca «delle «leggi» costitutive dell'esistente [...] puntando alla riduzione del «diverso» all'«identico»»¹⁰.

Nell'alveo delle scienze dell'educazione

Entro il percorso che in Italia gradualmente conduce la pedagogia nell'alveo delle scienze dell'educazione decisivo è certamente il contributo dell'opera deweyana, con particolare riferimento alla diffusione de *Le fonti di una scienza dell'educazione*¹¹. Peculiarità interpretative legate al contesto italiano hanno infatti indotto a considerare l'interpretazione che Dewey offre di scienza dell'educazione quale principale premessa al modello di scienze dell'educazione. Da qui:

l'equivoco che fa di Dewey (come appariva in De Bartolomeis e in altri pedagogisti della sua generazione) il capostipite [...] di quella pedagogia scientifica i cui approdi sarebbero state - per causa di alcuni fraintendimenti - le cosiddette «scienze dell'educazione»¹².

Che le *Fonti* siano state lette alla luce di criteri

interpretativi parziali è quanto afferma anche Enza Colicchi, effetto

del prevalente (e persistente) orientamento teoreticistico e intellettualistico della nostra tradizione teorico-pedagogica. Tradizione attestata su posizioni razionalistiche: e quindi incline a ignorare le differenze che corrono tra ragione teoretica e ragione pratica o, che è lo stesso, a postulare il primato del cognitivo sul pratico; e quindi inevitabilmente impermeabile e «ostile» nei confronti del messaggio e dell'orientamento pragmatista¹³.

Non è certamente questa la sede per ricostruire il dibattito sulla nascita delle scienze dell'educazione nelle sue correlazioni con l'opera deweyana, tuttavia può essere utile richiamare quanto proposto da Aldo Visalberghi, le cui riflessioni appaiono feconde nella prospettiva di una possibile relazione tra scienza e metafisica. Nel proporre un modello possibile di ricerca empirica e sperimentale egli richiama innanzitutto il principio di transazione¹⁴; in tale direzione, contro ogni rischio di pericolosa caduta sul terreno del determinismo scientifico, risolutiva appare la qualità della relazione in educazione, lontana da ogni ontologia preesistente al processo, e soprattutto si attesta l'idea che il soggetto sia egli stesso nodo di relazioni. Si supera così il limitato appiattimento alla sola relazione natura-esperienza ed esperienza-natura, per approdare piuttosto all'infinito spazio delle relazioni reali e possibili in cui può darsi l'esperienza. Non si indugia allora solo su un polo della relazione natura-esperienza, ma si dà vita ad un vivace ritmo prodotto dal continuo interrelarsi dei due elementi, ad un «circolo esperienza-natura». Tale impostazione, a giudizio dello studioso,

supera la dicotomia soggetto-oggetto. Dewey ne parla solo in qualche saggio, ma a me è parso centrale nella sua impostazione generale e ne ho fatto la spina dorsale dell'impostazione filosofica e pedagogica che sono andato sostenendo nei decenni [...] Dunque, è altrettanto vero che la natura è nell'esperienza e che l'esperienza è nella natura. Ciò significa da un lato che ciò che consideriamo «natura» (a tutti i livelli) è una costruzione effettuata nei secoli e nei millenni dalla ricerca umana. Il circolo esperienza-natura e natura-esperienza è chiaramente bi-direzionale e, insieme, connotato da una costante consapevolezza fallibilistica¹⁵.

Preoccupazione dello studioso è pertanto quella di

sottoporre la nozione di “ricerca” in campo educativo ad un’attenta analisi, ispirata al criterio transazionale, riferita tanto ai suoi aspetti scientifici, quanto a quelli filosofici (di cui Visalberghi rivendica la legittimità). La pedagogia è pertanto chiamata ad estendere il proprio interesse investigativo verso l’intero universo educativo, evitando ogni aprioristica restrizione a particolari settori. Visalberghi dilata così il versante d’indagine della ricerca empirica e sperimentale all’intera sfera della formazione dell’uomo, intesa in senso tanto morale che sociale, attestandosi così su posizioni di vera e propria avanguardia educativa, soprattutto rispetto a letture a lui contemporanee che riferiscono la ricerca pedagogica al solo terreno della prassi didattica.

Visalberghi centra così una questione che ancora oggi sembra non aver trovato accordo convincente. Non è vero, segnala, che la ricerca è neutrale rispetto ai valori che assume, «essi anzi si espandono, articolano e perfezionano nelle culture in cui l’abito scientifico è attivo e vigoroso».

La scienza collabora allora alla costituzione di alcuni valori, sebbene non ne costituisca certamente la matrice esclusiva. Essa infatti è in grado di entrare in “risonanza” con alcune ipotesi di valore, attivando un rapporto di interazione e transazione continua.

Visalberghi recupera ancora una volta la nozione deweyana di fine inteso quale “mezzo procedurale”, «complesso organizzato di prescrizioni che rende possibile l’attività presente, e il cui valore è dato dalla qualità di questa»¹⁶. Tale principio intende aggirare il pericolo di una scienza dell’educazione asservita ai fini correnti, a vantaggio di un procedere investigativo che guardi ai nuovi mezzi prospettati dalle scienze moderne quale occasione per individuare nuovi scopi.

La ricerca, avverte Visalberghi, può facilmente tramutarsi in pseudo-ricerca e non di rado corre il rischio di appiattirsi entro coordinate tracciate da uno sperimentalismo pedagogico che tende ad evitare ogni problema di valore, prestandosi dunque, come già più volte segnalato, al rischio di una “asettica” analisi di “fatti” e “tecniche”.

Tale proposta visalberghiana, che mette in luce il profilo di prassi investigative dai tratti “ludiformi”, sottrae la ricerca pedagogica a pericolose cadute nel terreno del determinismo scientifico, della sterile (quanto utopica) oggettività. In tale prospettiva, la ricerca in pedagogia, pur

non rinunciando a farsi da garante contro innovazioni maldestre o improvvisate, diviene «varia e creativa, nemica dei luoghi comuni e delle tradizioni pigre»¹⁷.

Sullo sfondo resta ancora tuttavia una riflessione sistematica intorno ai nessi tra metafisica e scienza, cui certamente non giova la tendenza a voler definire l’oggetto della pedagogia, solitamente ricondotto all’educazione, a partire dalla ricerca di evidenze empiriche. Una grave mancanza, questa, ancorata, secondo Genovesi, al principio secondo cui l’educazione non è un dato, ma un costruito teorico. Secondo lo studioso, fino a quando tale costruito non sarà messo a punto da una scienza ad hoc che se ne faccia carico, le altre scienze potranno solo limitarsi a studiare, analizzare quanto è già dato o, comunque, stabilito che sia educazione a prescindere dal sapere quali siano i parametri teorici, logicamente difendibili, che la individuano¹⁸. Cogente, piuttosto, anche nella prospettiva di un più fecondo incontro epistemologico tra pedagogia e metafisica, la riflessione intorno alla nozione di Bildung, alla «formazione del soggetto nella sua essenza umana più profonda, misteriosa e intima», quale dimensione fondante l’architettura epistemologica della pedagogia¹⁹.

L’errore teorico e metodologico connesso alla pretesa di voler studiare il fatto educativo nella sua esclusiva manifestazione empirica, invece, è chiaramente segnalato da Raffaele Laporta:

Non era (non è) mai possibile, per così dire, né coglierla [l’educazione] sul fatto, né indicandone a volta a volta i presunti effetti, accordarsi stabilmente nel distinguerli da quelli di altre situazioni di persuasione, di suggestione, di indottrinamento: tanto che sembrava poco credibile il raggiungere su di essa un consenso generalizzato. Né l’averne tentato un approfondimento a partire da certe regole metodologiche di lavoro e critica didattica, bastava a fortificarla contro i dogmatismi ideologici che ne esibivano e praticavano significati fra loro contraddittori. E tutto questo insieme di difficoltà [...] rendeva (e rende) ambiguo ogni discorso pedagogico e, ciò che è peggio, ogni uso pratico del concetto stesso²⁰

Altrettanto frequente e pericolosa è la tendenza a voler considerare la pedagogia quale scienza al bivio tra filosofia e scienze empiriche: dalla prima essa mutuerebbe i propri scopi, dalle seconde i mezzi del processo educativo. In tale prospettiva:

permane l'assunto di una dicotomia fra teoria e prassi, o perlomeno fra teoria-azione in senso pienamente umano [...] e lavoro tecnico-esecutivo. Permane cioè in qualche misura un assunto classico: i depositari di una cultura superiore, quella delle classi egemoni, decidono quali sono gli scopi e i valori buoni per tutti²¹.

Secondo Enza Colicchi, gli snodi cruciali relativi all'assetto epistemologico della pedagogia sarebbero stati esplorati in sede filosofica attraverso «procedure teoretiche di natura razionalistica e intesi come appannaggio di sistemi nosologici [...] assegnati e “affidati” all'opera cognitiva di procedimenti teoretici impersonali»²².

Gli effetti più evidenti connessi a procedure di tal natura inducono la pedagogia a divenire sapere “asettico”, piegato «alla logica oggettivante, astratta, centrale, invariante e riduttiva delle scienze dell'educazione. E tale logica impone che l'azione educativa, perché possa rendersi oggetto-di-scienza, si adegui al modello della tecnica: prescrive che la tecnica si sovrapponga alla prassi»²³.

Un rischio concreto, ancor più se si accoglie l'idea di una prassi strettamente riferita al suo significato etimologico (*πραττειν*), dell'operare o procurare un effetto in funzione di una causa esteriore, del fare nel senso materiale di porre in azione. Lontani da un orizzonte ideale di riferimento, da una metafisica che tracci possibili direzioni di senso, concreto diviene il rischio di effetti passivizzanti, prodotti da un “subire” piuttosto che da un “agire” consapevole.

Più opportuna la valorizzazione del poiein (*ποιειν*), del fare nel senso del creare, del produrre in quanto agente o causa diretta in funzione di specifiche competenze: agire nella sfera di processi poetici significa aprirsi a cambiamenti qualitativi, poiché essi accompagnano sempre un passaggio dal non-essere all'essere (“ogni potenza che divenga causa per le cose che prima non sono, di essere poi” - Soph, 265 b 8-10). Significa anche, come suggerisce Aristotele nell'*Etica Nicomachea*, agire guidati dall'*eidos*, dall'idea²⁴. Sotto il profilo di una piena valorizzazione della persona nel suo essere-in-formazione, tale prospettiva, come sostiene Giuseppe Mari, «enfattizza la soggettività, ponendo la prevalenza dell'“agire” sul “fare” ovvero la dipendenza di questo dall'“essere” e la strutturale integrazione tra le diverse componenti dell'umanità»²⁵.

Verso una metafisica influente

Alla luce dell'analisi sopra effettuata emerge chiaramente il profilo di una pedagogia che, nel voler rivendicare una propria autonomia scientifica, resta sostanzialmente ingabbiata entro cornici rigide che non tardano a manifestare effetti distorsivi sotto il profilo della corrispettiva architettura epistemologica. L'asservimento a logiche procedurali stabilizzate in contesti scientifici limitrofi, peraltro appartenenti al controverso modello delle scienze dell'educazione, è uno tra i primi e più pervasivi, pericoloso poiché considera la metodologia d'indagine, o per altri versi la stessa tecnica, vettore prevalente di significato; in tale direzione, si potrebbe provocatoriamente asserire che è il metodo a definire l'oggetto di riferimento della pedagogia, “ritagliandone” i caratteri di specificità in funzione di bisogni di oggettivazione e quantificazione. La prassi educativa che ne deriva, priva di un orizzonte di senso che ne guidi l'agire, sembra in effetti permanere sul piano del “*prattein*”, di un agire scollato da processi ideativi, meramente descrittivo.

D'altra parte, la chiusura nella torre d'avorio della teoresi, lontana dalla concretezza e storicità dell'evento educativo, votata alla sola dimensione normativa, ha profondamente nuociuto alla pedagogia, rendendone sfocata la logica euristica ed evanescente la capacità generativa quale scienza.

Lo scollamento tra “fatti” e “concetti”, la contrapposizione tra descrittività e normatività, appare ricorrente e certamente riferibile proprio ad una mancata, puntuale riflessione intorno alla possibile triangolazione pedagogia-scienza-metafisica, premessa ad una esplorazione, epistemologicamente pregnante, dei costrutti teorici qualificati a orientare l'intero processo di ricerca e dai quali gli stessi fatti muovono.

Come ricordato da Carmela Metelli Di Lallo:

il ricambio dei costrutti e la proposta di nuove ipotesi teoriche, arriva insieme alla scienza, con la sollecitazione di un'esperienza non passivamente ricevuta dal mondo come prima facie osservato, bensì posta in condizioni di sfida alle immediate e globali situazioni di osservazione, provocatrice di fenomeni nuovi, emergenti in risposta ad ipotesi non ripetute dall'assetto già acquisito del sapere, ma in una perenne contestazione della sua stabilizzazione²⁶.

La diffusa “posizione epistemologica” che ha portato a cristallizzare la distanza tra descrittività e normatività, invece, ha di fatto posto i costrutti teorici fondanti la pedagogia in posizione di stallo e promosso, sotto il profilo dei protocolli di ricerca attivati, categorie “comode” di indagine empirico-sperimentale, il cui livello di analisi permane su un piano descrittivo, a totale detrimento di nuclei teorici appartenenti a piani meta-empirici.

Sembra dunque evidente dover superare la netta linea di demarcazione tracciata tra scienze e metafisica, ancor più per contenere gli effetti distorsivi prodotti dalla collocazione della pedagogia nel contesto delle scienze dell’educazione. Un primo passo è certamente quello di riconsiderare anche procedure e percorsi di ricerca sul terreno dei processi formativi, attenuando istanze di rigido controllo empirico-sperimentale.

Come sostiene Renata Viganò:

[...] Senza nulla togliere alla validità di tale modo di procedere ed alla metodologia sperimentale classica, i cui strumenti costituiscono un patrimonio solido ed insostituibile a servizio della ricerca scientifica in qualsiasi disciplina, penso che i criteri assunti da tale orientamento metodologico debbano essere interpretati in modo critico (senza dubbio innovativo) in rapporto alla natura degli oggetti studiati, all’epistemologia disciplinare specifica, ai bisogni cui lo sforzo di ricerca intende rispondere. [...] I principii metodologici di pertinenza e di validità sono imprescindibili per la pedagogia come per tutte le altre scienze. Vanno perciò ricercati i modi con cui essi possono essere impiegati nell’ambito di un discorso pedagogico non solo descrittivo ma anche normativo, in riferimento a oggetti di studio contraddistinti da una strutturale complessità, trasversalità e diacronicità²⁷.

Accolta tale prospettiva, è più agevole avviare un dialogo autentico tra metafisica e pedagogia, ancor più se si accoglie l’idea di Karl Popper secondo cui la metafisica «è la fonte da cui rampollano le teorie delle scienze empiriche»²⁸.

Nella prospettiva di Popper, i grandi modelli metafisici sono stati alla base di rilevanti rivoluzioni scientifiche, ma la tensione verso il controllo accurato e rigoroso della realtà non può mai venir meno. Ricorda in tale direzione lo studioso come «non sappiamo, possiamo solo tirare a

indovinare. E i nostri tentativi di indovinare sono guidati dalla fede non-scientifica, metafisica (se pur biologicamente spiegabile) nelle leggi, nelle regolarità che possiamo svelare, scoprire»²⁹.

L’orizzonte di un dialogo tra scienza e metafisica è invece diversamente articolato da alcuni suoi allievi nella forma di una metafisica *influyente*, intesa quale metafisica capace di avere un ruolo nella generazione delle teorie scientifiche. In tale prospettiva, il dialogo tra scienza e metafisica assume nuove e feconde forme, permettendo una retroazione positiva e generativa tra nuclei teorici e orizzonti metafisici, «nel senso che le teorie scientifiche infrangono il quadro metafisico e impongono la ricerca di metafisiche che siano adeguate allo sviluppo effettivo della scienza»³⁰.

Condivisibile, pertanto, quanto asserisce Baldacci, riferendosi proprio al principio della metafisica influente:

Il controllo empirico [...] non è l’unica forma possibile di esame di una teoria: essa può essere controllata dal punto di vista logico, per accertarne la coerenza interna; dal punto di vista conoscitivo, per escludere che sia in contrasto con teorie già accettate; dal punto di vista pragmatico, per stimare la sua fecondità rispetto al problema da risolvere³¹

Secondo lo studioso, dunque, non ha senso una distinzione tra scienza e metafisica, quanto piuttosto quella tra sapere critico e sapere dogmatico. Pertanto, occorre sottoporre le idee alla critica, tanto empirica quanto riflessiva, accogliendo le istanze che derivano da quadri metafisici e lasciando spazio anche al piano degli esperimenti mentali, già prospettati dallo stesso Popper.

Una prospettiva, questa dell’esperimento mentale, particolarmente opportuna nel quadro della ricerca pedagogica, già individuata e tematizzata da Carmela Metello Di Lallo nella sua *Analisi del discorso pedagogico*. A giudizio della studiosa padovana, gli scienziati

escono, talvolta, dal laboratorio sperimentale e dal “campo” di osservazione, per un’evasione concettuale nel paese più lontano dall’esperienza: il paese di Utopia. Qui l’“esperimento” non è più obbligato alle condizioni fattuali come reperibili o riproducibili, né alla limitazione tematica, né alla traduzione dei dati in grafici e tabelle. È però obbligato a una sua peculiare logica, la logica dell’“esperimento mentale”, compatibile con un linguaggio

immaginoso, designativo di esperienze implausibili³².

Ed è soprattutto in ordine a costrutti teorici come libertà, responsabilità, natura, particolarmente significativi all'interno del congegno pedagogico, ancor più nel quadro di una indagine che si vuole riferita alla dimensione irripetibile e multiprocessuale propria della persona in formazione, che l'esperimento mentale, entro i confini di un'utopia scientifica, esprime significative potenzialità conoscitive, sottraendo inoltre proprio tali costrutti a possibili risvolti "utopistici", nel senso svalutativo del termine. Vale del resto la pena ricordare, come sostiene Mari, che proprio «la non formalizzabilità del costrutto pedagogico corrisponde alla libertà della persona»³³.

In che termini l'utopia può essere considerata scientifica? Essa diviene tale, avverte Metelli Di Lallo, nel momento in cui ci si avvale dell'esperimento mentale, quando cioè la sperimentazione si verifica a livello congetturale, e non fattuale, coinvolgendo eventi altrimenti esclusi dal contesto di esperimenti operativi. L'esperimento mentale rappresenta, in altre parole, vera e propria "fuga in avanti", suggestione in direzione di nuovi, originali versanti d'indagine, anche metafisici.

L'esperimento mentale, dopo aver raccolto la suggestione, la rilancia alla scienza in vista di ulteriori progressi nel sapere. La funzione della congettura utopistica è, pertanto, selettivamente una funzione di mediazione e di provocazione euristica. Il controllo razionale degli eventi sta a traguardo dell'itinerario di tutte le scienze empiriche e sperimentali³⁴.

Nella direzione prospettata, l'esperimento mentale «è recuperabile nel dominio delle conoscenze sulla condotta dell'uomo»³⁵, laddove trova occasione di "riconversione" all'interno di pratiche di sperimentazione educativa stricto sensu.

L'esperimento pedagogico necessita dunque di un ritorno al terreno della scienza, rischiando altrimenti di apparire quale semplice *divertissement*. D'altra parte, ammettere l'esistenza di uno sperimentalismo pedagogico significa riconoscere e sancire la possibilità per la pedagogia di individuare in forma rigorosa un terreno di indagine ad essa pertinente che coinvolga anche costrutti teorici, non in condominio epistemico con altre scienze, maturati comunque nell'alveo di una sua propria metafisica influente. Tali costrutti vanno comunque riferiti alla più ampia dimensione dell'essere-in-formazione, spostando

pertanto la riflessione sulla specificità della ricerca pedagogica al terreno della *Bildung*, cui spetterebbe proprio «l'unico possibile riscatto di fronte alla costituzione nichilista del mondo moderno»³⁶.

Si profila, così, la possibilità di una più matura e generativa relazione tra descrittività e normatività, sino ad ora tradita proprio dall'aver voluto negare la logica della conciliazione tra piano empirico e piano meta-empirico, perdendo di vista la specificità, complessità e irripetibilità proprio di ogni processo formativo.

È questo l'orizzonte possibile di una scienza pedagogica in grado di dialogare fecondamente anche con livelli metafisici, liberando molta parte della ricerca in pedagogia dai vincoli posti da certo determinismo scientifico, garantendo piuttosto quella libertà che, sempre, accompagna l'esperienza formativa e di apprendimento.

Come sostiene Gennari:

questa scienza potrà in futuro contenere, se ne sarà capace, tutto ciò che manifesterà anche un minimo indice di correlazione con la formazione e l'educazione dell'uomo assunto, questi, nella sua profondità metafisica e antropologica. La pedagogia sa che l'uomo non è l'amministratore di se stesso, bensì è l'essenza (formativa) di sé.

La sfida è certamente complessa, ma necessaria, ancor più se si accoglie l'idea che

Chi si mantiene "esterno" ad ogni scelta metafisica ha, anch'egli, tacitamente o espressamente scelto metafisicamente: ha scelto la metafisica del puro osservare, la non-interferenza. Ha scelto, come suggeriscono le metafisiche taciute, ma non per questo meno metafisiche, di Heidegger, Gadamer e Vattimo, di accompagnare, "postmetafisicamente" l'essere-metafisico al tramonto di sé. Non è certo il tramonto della metafisica, in quanto essa rimane, nella negazione e come negazione, sempre ricostituita. Il tramonto è quello dell'essere stesso, la traduzione di questo in *metafisica del tramonto*³⁷.

VIVIANA LA ROSA
University of Enna "Kore"

- ¹ Cfr. K. Popper, *Logica della scoperta scientifica. Il carattere autocorrettivo della scienza*, tr.it., Einaudi, Torino 1970, p. 520.
- ² Cfr. M. Gennari, *L'eidos del mondo*, Bompiani, Milano 2012.
- ³ F. Giuffrida, *Il fallimento della pedagogia scientifica*, «Il Solco» - Casa Editrice, Città di Castello 1920, p. 184.
- ⁴ G. Cives, *Franco Cambi e la filosofia dell'educazione. Da aspirazione a disciplina "inquieta"*, in «Mediazione Pedagogica», n. 1, 2004.
- ⁵ G. Mari, *Pedagogia generale e metafisica*, in G. Vico (a cura di), *Pedagogia generale e filosofia dell'educazione: seminari itineranti*, Vita e Pensiero, Milano 2006, p. 145.
- ⁶ M. Casotti, *Pedagogia e Metafisica*, in «Rivista di Filosofia Neo-Scolastica», Vol. 41, No. 1, Saggi intorno alla Metafisica: in occasione del LXX anno di FR. Agostino Gemelli O. F. M., Gennaio – Marzo, 1949, p. 139.
- ⁷ Ibidem.
- ⁸ M. Casotti, *Pedagogia generale, II, Metodologia*, parte prima, *L'esperienza in pedagogia*, La Scuola, Brescia 1948, pp. 12-13
- ⁹ R. Laporta, *La mia pedagogia*, in M. Borrelli (a cura di), *La pedagogia italiana contemporanea*, vol. 1, III edizione, Luigi Pellegrini Editore, Cosenza 1997, p. 272.
- ¹⁰ G. Mari, *Prospettive di ricerca in pedagogia*, disponibile all'indirizzo web: <http://www00.unibg.it/dati/bacheca/682/30295.pdf>, p. 3.
- ¹¹ J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, tr.it., La Nuova Italia, Firenze 1951 (tit. orig. *The Sources of a Science of Education*, Living Publishing Corporation, New York, 1929).
- ¹² A. Granese, *La condizione teorica. Materiali per la formazione del pedagogista*, Unicopli, Milano 1990, p. 44.
- ¹³ E. Colicchi, *Le fonti di una scienza dell'educazione: opportunità (e utilità) di una rilettura*, in «Rassegna di Pedagogia», nn. 1-4, a. LXV, 2007, p. 66.
- ¹⁴ Nel sottoporre ad analisi il concetto deweyano di transazione, estendibile ed applicabile a qualunque genere di ricerca, Visalberghi si interroga sulla esatta portata della sua validità. Tali considerazioni lo inducono ad individuare due aspetti propri della transazione. Sostiene a tal proposito lo studioso: «1) in qualunque genere di ricerca dobbiamo tener presente che le distinzioni, determinazioni e specificazioni introdotte hanno valore funzionale rispetto ai problemi del caso, e non ontologico (aspetto o modulo critico); 2) in qualunque genere di ricerca dobbiamo tener presente che le realtà che studiamo sono strettamente interdipendenti ed interconnesse, non solo fra loro ma anche con altri aspetti del reale» (cfr. A. Visalberghi, *Esperienza e valutazione*, Taylor, Torino 1958, p. 12).
- ¹⁵ A. Visalberghi, *Un itinerario filosofico e pedagogico*, in «L'albatros», febbraio 2007.
- ¹⁶ Id., *Problemi della ricerca pedagogica*, La Nuova Italia Editrice, Firenze 1965, p. 33.
- ¹⁷ Ivi, p. 43.
- ¹⁸ L. Bellatalla, G. Genovesi, *Storia della pedagogia. Questioni di metodo e momenti paradigmatici*, Le Monnier, Firenze 2006, p. 273.
- ¹⁹ M. Gennari, *Metafisiche e filosofie dell'educazione*, in «Teoria de la educacion», Univ. Di Salamanca, vol.14, 2002, p. 54.
- ²⁰ R. Laporta, *La mia pedagogia*, in M. Borrelli (a cura di), *La pedagogia italiana contemporanea*, vol. 1, cit., p. 269.
- ²¹ A. Visalberghi, *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Mondadori, Milano 1978, pp. 55-56.
- ²² E. Colicchi, *La verità pragmatica dell'educazione*, in F. Cambi (a cura di), *La ricerca educativa nel neopragmatismo americano. Volume I - Modelli pedagogici*, Armando Editore, Roma 2002, p. 37.
- ²³ E. Colicchi, *Dell'intenzione educativa*, in E. Colicchi (a cura di), *Intenzionalità: una categoria pedagogica. Volume primo - Contributi teorici*, Edizioni Unicopli, Milano 2004, p. 173.
- ²⁴ V. La Rosa, *Per una Pedagogia del Divenire Umano. Riflessioni sul nesso formazione-lavoro-cambiamento nella modernità liquida*, in «METIS», n. 1, VII, 2017.
- ²⁵ G. Mari, *Prospettive di ricerca in pedagogia*, cit., p. 8.
- ²⁶ C. Metelli Di Lallo, *Analisi del discorso pedagogico*, Marsilio Editori, Padova 1966, p. 496.
- ²⁷ R. Viganò, *Pedagogia e sperimentazione. Metodi e strumenti per la ricerca educativa*, Vita e Pensiero, Milano 1997, pp. 17-18
- ²⁸ K. Popper, *Logica della scoperta scientifica. Il carattere autocorrettivo della scienza*, cit., p. 348. Sul tema, si vedano anche: WW. Bartley III, *Come demarcare la scienza dalla metafisica*, tr.it., Borla, Roma 1983; J. Watkins, *Metafisica confermabile ed influente*, in *Tre saggi su scienza e metafisica*, Borla, Roma 1983; J. Agassi, *The nature of Scientific Problems and Their Roots in Metaphysics*, in *Science in Flux*, Dordrecht 1975; D. Antiseri, *Il ruolo della metafisica nella scoperta scientifica e nella storia della scienza*, in «Rivista di Filosofia Neo-Scolastica», Vol. 74, No. 1 (gennaio-marzo 1982), pp. 68-108; D. Antiseri, *Ragioni della razionalità. Proposte teoretiche*, vol. 1, Rubbettino, Cosenza 2004.
- ²⁹ K. Popper, *Logica della scoperta scientifica. Il carattere autocorrettivo della scienza*, cit., p. 308.
- ³⁰ D. Antiseri, *Ragioni della razionalità. Proposte teoretiche*, cit., p. 168.

- ³¹ M. Baldacci, *La pedagogia come scienza dell'educazione*, in L. Bellatalla, E. Marescotti (a cura di), *I sentieri della scienza dell'educazione. Scritti in onore di Giovanni Genovesi*, Franco Angeli, Milano 2001, p. 23.
- ³² C. Metelli Di Lallo, *Analisi del discorso pedagogico*, cit., p. 585.
- ³³ G. Mari, *Prospettive di ricerca in pedagogia*, cit., p. 8.
- ³⁴ C. Metelli Di Lallo, *Analisi del discorso pedagogico*, cit., pp. 673-674.
- ³⁵ Ivi, p. 671.
- ³⁶ M. Gennari, *Metafisiche e filosofie dell'educazione*, cit., p. 64.
- ³⁷ M. Borrelli, *La pedagogia come ontologia dialettica della società*, Luigi Pellegrini Editore, Cosenza 2005 (terza edizione), pp. 189-190.

Istanza metafisica ed educazione alla razionalità

Metaphysical perspective and rational education

MARCELLO TEMPESTA

In more recent times Pedagogy seems to diverge from Metaphysics, understood as an abstract knowledge that is unable to appreciate the different forms of the human experience. However, some authors show that the modern reconstruction of the metaphysical perspective makes it possible to appreciate the meaning of human condition and to recognize the value of the existential questions that are essential in the educational process. Although the metaphysical systems era is ended, the metaphysical tension could be extremely precious to foster the debate in the postmodern cultural context, characterized by the crisis of rationality and the deconstruction of subjectivity: for this reason, it has become very difficult to operate in the field of education. This essay analyses the thought of Joseph Ratzinger-Benedict XVI about the theme of rational education, that is an example to understand how metaphysical perspective can reinvigorate the Reason and improve the integral ecology of the human beings.

KEYWORDS: METAPHYSICS, PEDAGOGY, POST-MODERNISM, EDUCATION, RATIONALITY

Metafisica come “inquieto” sapere dell’esperienza e pensiero pedagogico

Porsi il problema del rapporto tra metafisica e pedagogia sembrerebbe voler dire collocarsi, *ipso facto*, in un orizzonte teoretico tramontato, riproporre concezioni storicamente datate, ignorare il fatto che il sapere pedagogico è venuto costituendosi nel tempo perseguendo il progressivo distacco dal sapere metafisico¹. Una convinzione consolidata impedirebbe di procedere oltre: «L’idea secondo cui la metafisica sarebbe un ‘sapere assoluto’, quindi strutturalmente contraddittorio rispetto all’educazione (e al sapere corrispondente) il cui tratto evidente consiste nella contingenza o comunque nell’esprimersi all’interno dello spazio e del tempo»².

Emblematica, per ciò che riguarda il nostro Paese, la polemica antimetafisica della pedagogia postgentiliana: si pensi ad A. Banfi, per il quale il congegno del discorso metafisico gentiliano appare del tutto incongruente con il dinamismo dell’esperienza, connotato dal continuo trascendimento³; o a G.M. Bertin, che criticando il dogmatismo gentiliano, svaluta l’approccio metafisico

all’educazione perché «tradisce e impoverisce la varietà e ricchezza delle sue forme»⁴.

Se la metafisica è intesa come negazione dell’esperienza e ipostatizzazione della realtà, come sistema di sapere omnicomprensivo che procede in modo deduttivistico, ogni prosieguo del discorso appare impedito. Tuttavia, essa non è necessariamente ed esclusivamente interpretabile in questo modo: nella riflessione di autori come G. Bontadini, solo per citarne uno tra i più rilevanti, la metafisica viene ripensata e praticata come sapere dell’esperienza⁵, proteso ad indagarne l’inesauribile profondità, «come un pensiero ‘problematico’, il quale, piuttosto che dare corso ad astratti sistemi globali, concepisce un accostamento alla realtà che muove dall’esperienza e ne coglie l’intrinseca dinamicità. A questa è connessa la multiforme articolazione dell’esistente che viene colta nel riconoscimento di diversi tipi di razionalità»⁶.

In Bontadini la domanda metafisica si pone come domanda sul senso, sul valore, sulla razionalità ultima del mondo e della vita. E tuttavia, come tentare una risposta se non andando a fondo nella struttura stessa del domandare? Con questo percorso a ritroso, Bontadini si colloca

nell'alveo del pensiero moderno e ne riconosce il punto metodologico centrale: l'attenzione all'orizzonte della coscienza costituisce, in definitiva, la via per una fondazione metodologica della stessa domanda sull'essere, resa possibile dall'idea dell'assoluto, quale originario riferimento della vita coscienziale. La sua posizione si segnala, così, come un alto punto di mediazione fra tradizione moderna e tradizione classica.

Altrettanto interessante appare la posizione di M. Blondel: quando egli pubblica la sua tesi di dottorato, che reca come inconsueto titolo *L'azione*⁷, ha ben presente che il processo di secolarizzazione della cultura europea ha fatto strame delle metafisiche dell'essere di tipo essenzialistico e deduttivistico, accusate di allontanare l'uomo dall'orizzonte mondano e storico, introducendo nella dinamica conoscitiva elementi considerati extrarazionali, trascendenti, inverificabili, estrinseci: la *koinè* culturale impone di attenersi ai dati dell'ordine immanente, i soli che la razionalità umana può indagare.

Blondel accetta la sfida di porsi sul terreno dell'analisi della soggettività e dell'esperienza, ed utilizzando questo "metodo d'immanenza"⁸ cerca di mostrare quanto parziale sia invece la "dottrina dell'immanenza", ossia quanto riduttiva e poco rispettosa dei dati di realtà sia l'immagine dell'uomo propria dello scientismo (che lo riduce a materia e meccanismo biologico) e del razionalismo (che enfatizza un pensiero autoreferenziale ed astratto, chiuso nel circolo delle proprie rappresentazioni e della loro interna coerenza).

Il suo oggetto d'indagine è l'azione, cioè il dato, il fatto, nella vita umana, più generale e costante di tutti, quello che meglio esprime, a suo dire, il nucleo più profondo dell'essere umano. È osservando l'uomo in azione che è possibile capire meglio l'uomo, cercare di scorgere il dinamismo fondamentale che sospinge la sua esistenza e di individuare il suo eventuale termine di approdo. La "volontà volente", mossa dall'idea regolativa dell'infinito, spinge l'uomo all'incontro appassionato con la realtà finita e insieme gli fa avvertire un perenne senso di incompiutezza rispetto alle determinazioni della "volontà voluta", che lo risospinge senza posa nell'azione.

Questa dinamica dell'azione umana, assolutamente personale, non ha però niente di individualistico, ed è invece intrinsecamente legata all'insieme delle relazioni nelle quali l'esistenza immerge l'uomo: tra di esse, un

ruolo decisivo ha la relazione educativa, per la sua capacità di "provocare" l'io ad uscire dal proprio nascondiglio, suscitando il bisogno del vivere autenticamente umano, l'esigenza della propria integrale realizzazione, l'apertura al mondo⁹. Si tratta, per Blondel, di collegare l'educazione alla natura profonda e concreta dell'uomo (seguendo la quale si favorisce l'esplicitazione di ciò che ontologicamente già si è), di accompagnare il movimento fondamentale e spontaneo del suo essere, contribuendo così al compimento del suo destino.

Concepita nei termini di Bontadini o di Blondel, l'istanza metafisica appare come esigenza di senso e di trascendimento immanente all'esperienza (che non può essere letta adeguatamente nella sua complessità con i soli metodi del pensiero empirico e strumentale), utile all'elaborazione della teoria pedagogica, perché ispira un processo razionale atto a conferire unità alla molteplicità fenomenica senza misconoscerne la varietà.

Riletta secondo tale sensibilità, attenta alla sottolineatura della "questione del soggetto" operata dalla modernità, la prospettiva metafisica appare lontana dall'immagine di sterilità tautologica che l'accompagna nel severo giudizio prevalente nella cultura degli ultimi secoli: essa presenta, invece, una insospettata vitalità e una sorprendente fecondità euristica nel "rischiamento della condizione umana"¹⁰.

È, dunque, possibile riaprire il discorso e distinguere tra critica dei sistemi metafisici, affermatasi nell'epoca moderna, e valore/fecondità dell'istanza metafisica, che a tale critica a nostro avviso sopravvive (potendosene, anzi, giovare per riproporsi con rinnovata freschezza). In particolare, l'attenzione all'istanza metafisica impedisce di ridurre la pedagogia «a scienza meramente 'descrittiva' dal momento che l'oggetto suo proprio (l'educazione) afferisce peculiarmente alla persona umana e non si lascia esplicitare in termini esclusivamente positivi»¹¹. Ciò consente di concepire un modello teorico che contempera descrittività e sapienzialità, sguardo analitico e sguardo sintetico alla persona umana.

È toccato proprio a M. Heidegger, il più severo critico della tradizione metafisica occidentale (intesa come processo nel quale matura un progressivo oblio dell'essere e della sua "eccedenza" rispetto agli enti che l'uomo può oggettivare e rappresentare nei suoi sistemi concettuali), ricordare la forza nascosta e la natura strutturale

dell'interrogazione radicale e globale sul senso della realtà. «Perché vi è, in generale, l'essente e non il nulla?»¹². Così egli formula la domanda metafisica, la domanda fondamentale che sfiora sempre almeno una volta ciascun uomo (anche quando non se ne rende conto) e che a suo giudizio può nascere in tanti modi: da un'esplosione di gioia (nell'amore), da una campana a morto (nel dolore), dalla desolazione della noia.

È sempre il pensatore tedesco a ricordarci come l'interrogazione radicale e globale sul significato dell'esistenza umana non sia risolvibile nell'orizzonte delle conoscenze parziali fornite dalle scienze particolari, che in gran copia la modernità ci ha consegnato: «Nessuna epoca è riuscita, come la nostra, a presentare il suo sapere intorno all'uomo in modo così efficace e affascinante, né a comunicarlo in modo tanto rapido e facile. È anche vero, però, che nessuna epoca ha saputo meno della nostra che cosa sia l'uomo. Mai l'uomo ha assunto un aspetto così problematico come ai nostri giorni»¹³.

Tale condizione problematica appare in gran parte figlia di quell'oscuramento della “struttura metafisica” dell'esperienza umana giunto a compimento nella cultura postmoderna, che ha nella rinuncia alla “profondità di campo” della razionalità uno dei suoi caratteri salienti e più gravidi di conseguenze in ordine ad un “indebolimento” del processo educativo.

Crisi della razionalità ed educazione postmoderna

Concepita prevalentemente sul modello delle scienze della natura, la razionalità calcolante impostasi nell'epoca moderna si presenta tendenzialmente monologica e chiusa a dimensioni che eccedono il misurabile e il dimostrabile dal punto di vista strettamente sperimentale.

Lo scenario della postmodernità, per un verso presenta un'accentuazione di tale linea dominante, incline ad un razionalismo immanentistico e ad uno scientismo di sapore positivista (si pensi soprattutto all'indiscusso e indiscutibile primato socio-culturale della tecnocrazia, unico vero dogma di un'epoca che vuole presentarsi come radicalmente adogmatica).

Per altro verso, il clima culturale degli ultimi decenni presenta un significativo capovolgimento di alcune delle tendenze della modernità, che avevano accomunato, in qualche misura, filosofie e ideologie di varia estrazione. Esse, in modi diversi, avevano configurato una sorta di

ipertrofia del soggetto (caratterizzato, di volta in volta, come pensante o agente, individuale o collettivo), che A. Rigobello ha descritto come l'insinuarsi di un “conato totalizzante” all'interno dell'antico e costante interesse umano per la comprensione della realtà: «Il comprendere inteso come riduzione a sé e come processo totalizzante in sede conoscitiva è un allargarsi della sfera dell'io che investe pure l'azione nelle forme più svariate dell'approccio e del possesso»¹⁴.

Ebbene, il nostro tempo appare segnato da una reazione eguale (per intensità) e contraria (per direzione): in un radicale rovesciamento dialettico, prevalgono oggi nel dibattito culturale i temi della “crisi della razionalità” e della “rimozione del soggetto”. Non vogliamo naturalmente sottovalutare l'importanza della salutare denuncia di concezioni chiuse e totalizzanti, della valorizzazione di registri conoscitivi negati da riduzionismi e monismi metodologici, della critica alla metafisica della soggettività logocentrica, propri della riflessione del secondo '900: occorre però constatare che i suoi punti d'approdo sono molto più radicali e problematici.

La *hybris* moderna si muta nella constatazione dell'*ipotrofia* del soggetto, della sua debolezza conoscitiva e pratica, della sua marginalità cosmica, del suo essere preda di forze impersonali, della sua incapacità di rapporto col mondo, attraverso «una stagione che giunge fino a noi, fino a Derrida, Deleuze, Guattari e che può essere riassunta in un programma di radicale capovolgimento [dell'idealismo]: ‘decostruzione del soggetto’»¹⁵.

Il prevalente razionalismo moderno pare rovesciarsi nel prevalente irrazionalismo postmoderno: pur presentando, a tutta prima, una miriade di orientamenti non sintetizzabili ed un certo numero di logiche e linguaggi “regionali”, lo scenario culturale sembra infatti caratterizzato da un diffuso tratto irrazionalistico di ispirazione neo-nietzschiana, nonché da versioni nichilisteggianti della *vague* ermeneutica¹⁶ secondo le quali «non esistono fatti ma solo interpretazioni». È significativo quanto afferma G. Vattimo, allorché riconosce come “in parte legittima” l'osservazione secondo la quale «l'ermeneutica, nella sua versione decostruzionistica, sembra implicare l'irrazionalismo in quanto, per sfuggire alla metafisica, rifiuta ogni giustificazione argomentativa del suo modo di procedere e delle sue scelte»¹⁷.

L'intenzione post-metafisica porta il pensiero contemporaneo ad una sorta di afasia o ad una poetica restaurazione del mito dal quale il *lógos* si era distaccato al suo nascere, poiché il suo argomentare non può partire dalla presenza della realtà, dal rapporto con l'essere:

l'ontologia, presa nella rete delle interpretazioni e dei giochi linguistici, diviene il luogo di una assenza e non di una presenza. La riflessione 'post-moderna' diviene così un pensiero senza contenuti il cui materiale è dato da ciò che nega, dalla critica incessante della tradizione. È un *lógos* che, nella sua opera di decostruzione del sapere dell'Occidente deve farsi *anti-lógos*, rottura di ogni nesso significante tra l'io e la realtà¹⁸.

Ne consegue un pensiero dal carattere "parassitario", che vive cioè di ciò che nega, come nota con una certa durezza Rorty a proposito di Derrida: «Se non c'è costruttore non c'è decostruttore. Se non c'è norma, non c'è perversione. Derrida non avrebbe niente da scrivere se non ci fosse una metafisica della 'presenza' da oltrepassare»¹⁹.

Nel suo insieme, la parabola modernità-postmodernità può essere così letta come il lento e progressivo superamento dell'antropologia classico-cristiana (che ha un punto decisivo nella critica alla concezione metafisica della coscienza) e l'affiorare di un soggetto prima "prometeico", quindi "frammentato"²⁰.

Negazione del valore propriamente conoscitivo della razionalità, negazione del valore rivelativo della realtà come segno di qualsivoglia significato, negazione del carattere libero e cosciente dell'io umano appaiono, nel panorama della riflessione contemporanea, esiti prevalenti ed estremamente influenti sulla possibilità di pensare e praticare l'educazione.

Non è qui in questione il riconoscimento del carattere finito, storico, situato, parziale, rivedibile della conoscenza umana, il suo svilupparsi sempre a partire da un orizzonte (legittimamente e variamente messo in luce dalla cultura contemporanea); il rischio è, piuttosto, quello di trasmettere un'immagine radicalmente illusoria ed ultimamente scettica della razionalità, che, a nostro avviso, coarta il desiderio conoscitivo (soprattutto nei più giovani) e, come un tarlo invisibile, ne corrode l'interesse, fino a far considerare le grandi domande che il pensiero umano si è posto nella sua avventura come un esercizio non più comprensibile, un gioco ozioso, un *divertissement* strano, un ingombro inutile, una perdita di tempo rispetto ad esigenze più "concrete" e a saperi più "utili" che premono

da ogni parte, permeando gli ideali sociali e le pratiche formative.

L'educazione, tradizionalmente concepita come processo che favorisce la complessiva crescita personale introducendo alla scoperta della realtà ed alla relazione con gli altri tramite la comunicazione di ipotesi culturali operata dalla generazione adulta, è fortemente messa in questione dal dubbio sulla esistenza di un'obiettiva esigenza di senso da parte dell'io, del quale sono fatte valere esclusivamente esigenze di tipo biologico e sociale, condannandolo (al di là dell'individualismo prevalente nella cultura tardo-moderna) ad essere parte di una "folla solitaria", cioè ad una sostanziale omologazione:

L'affermazione [...] di un plesso di esigenze costitutive dell'io, qualificanti la sua natura propria (verità, giustizia, felicità, amore, bellezza, ecc.) le quali muovono la ragione alla ricerca del significato complessivo dell'essere appare [...] come sintomo di altro, *ideologia*, espressione sublimata di un'alienazione. [...] La critica deve qui [...] dissolvere l'eterno nell'uomo, risolvere l'antropologia in compiuta storicità, offrire una costruzione sociale dell'io per la quale la domanda di significato appaia come il residuo di situazioni storiche superate. [...] In questo passaggio l'io, come essere sociale, perde la sua egoità, la sua irripetibile individualità. Perde la sua inquietudine religiosa, quel punto infiammato che fa di ognuno una personalità singola, un volto nella folla, un luogo insostituibile dell'essere²¹.

La decostruzione del significato e del soggetto comporta la decostruzione della temporalità, poiché senza significato e senza io non c'è tempo, e dunque è problematico pensare la continuità, la memoria, la tradizione come consegna di un patrimonio culturale che la generazione adulta opera attraverso la dinamica educativa nei confronti della nuova generazione, così come, del resto la proiezione progettuale e la speranza da parte di chi entra sulla scena del mondo: non resta che la prigione dell'istante e del presente.

Le ricadute sull'educazione sono rilevanti, giacché emergono a livello teorico e pratico opposte tendenze. Da un lato, troviamo i fautori di un *razionalismo cognitivista*, cioè di una pratica dell'educazione che si riconduce all'individuazione di procedure tecniche, impersonali, di informazione e di elaborazione dei dati dell'apprendimento umano. Dall'altro lato, vi sono i sostenitori di un *sentimentalismo emotivista*, cioè del tentativo di salvare ciò che sarebbe proprio dell'interiorità individuale rispetto alla serialità meccanica della conoscenza razionale, nella convinzione che l'educazione

abbia come suo specifico quello di una cura degli affetti e dei sentimenti²².

La condizione postmoderna, tuttavia, può essere interpretata non esclusivamente attraverso la categoria della *crisi*, che sottolinea il rapporto con ciò che precede, ossia con la modernità: in questo senso il postmoderno è il tempo nel quale si consuma la eterogenesi dei fini della modernità, la crisi delle sue grandi utopie e delle sue grandi narrazioni. L'incertezza contemporanea è sicuramente figlia della brusca fine delle granitiche certezze ideologiche tipiche della cultura moderna, del superamento (per molti aspetti traumatico) di una certa idea di razionalità, di verità, di soggettività, di storia, di progresso, di giustizia, di società, di educazione²³.

La postmodernità può essere legittimamente interpretata anche attraverso la categoria del *travaglio*. Con ciò intendiamo sottolineare un'altra dimensione del nostro tempo: il senso del travaglio è nell'attesa di qualcosa di nuovo che nasce, e se violente e dolorose sono le contrazioni e le doglie, esse restano attraversate dalla prospettiva gioiosa del parto. Uno dei più significativi elementi di novità della transizione epocale nella quale siamo immersi è rappresentato dalla riscoperta, da parte dell'uomo del nostro tempo, di domande di significato per lungo tempo negate. Riemergono interrogativi di senso che la modernità aveva relegato in un angolo come questioni che non potevano quasi essere poste perché destituite di senso nel clima culturale dominante²⁴.

Educare ad una razionalità allargata

Avendo presente questo scenario, appare estremamente interessante la posizione di un acuto pensatore contemporaneo (che è al contempo una personalità religiosa di primo piano) sulla possibilità e sull'urgenza di una educazione alla razionalità: si deve, infatti, a Joseph Ratzinger-Benedetto XVI l'invito ad operare «un allargamento del nostro concetto di ragione e dell'uso di essa»²⁵. Tale espressione contiene l'intenzione e la tesi di fondo della lezione tenuta il 12 settembre 2006 nell'Aula Magna dell'Università di Ratisbona, che unitamente al discorso preparato per la visita all'Università degli Studi «La Sapienza» di Roma²⁶ e a quello tenuto in occasione dell'incontro con il mondo della cultura al Collège des Bernardins di Parigi²⁷ (non a caso tutti collocati in tre

prestigiosi contesti dedicati all'alta formazione) costituisce una trilogia dedicata al rapporto tra educazione e ragione.

In tale ricco percorso (che ha il valore di un contributo laico e razionale, pur essendo stato proposto nell'esercizio di un ministero religioso), la sensibilità di Ratzinger al tema della razionalità si salda con la sua attenzione al tema della cosiddetta «emergenza educativa»; ed è, anzi, proprio nell'analisi della parabola della razionalità moderna e contemporanea che egli trova fondate ragioni per argomentare che la crisi nella quale si dibatte l'Occidente ha una natura antropologica, culturale e pedagogica, e non in prima istanza economica, politica e sociale, poiché nasce, a suo giudizio, dall'obliterazione della struttura metafisica dell'esperienza umana.

Riflettere sul nesso educazione-ragione vuol dire, anzitutto, per Ratzinger, che il problema dell'educazione non potrà mai essere considerato risolto attraverso una teoria programmatica o una tecnica di formazione, perché essa porta con sé una domanda che è, per così dire, connaturata alla vita, nella misura in cui la vita si scopre fatta per il compimento di sé e la ricerca del senso del tutto; vuol dire, in secondo luogo, non certo enfatizzare alcune facoltà del soggetto rispetto ad altre (privilegiando i concetti rispetto agli affetti, le categorie mentali rispetto alle emozioni sentimentali), quanto piuttosto mostrare che la ragione è una apertura infinita (nel senso che non si può chiudere mai) e ancor più che essa è un'apertura a riconoscere e ad accogliere l'infinito stesso, così come ci viene incontro attraverso i «segni» della realtà.

Benedetto XVI a Ratisbona si sofferma sulla concezione moderna di ragione e sulla sua duplice matrice, razionalistica ed empiristica, dal cui combinarsi discendono due «orientamenti fondamentali» di pensiero, che incidono profondamente sul rapporto tra uso della ragione e ideale antropologico, e sulla cultura come sistema complessivo di mentalità veicolato e proposto attraverso la dinamica educativa.

Il primo è la concezione della «scientificità» nei termini stretti ed esclusivi di «sinergia» fra «matematica» ed «empiria»: sinergia che diventa il canone di verità cui ogni forma di sapere (anche quello che riguarda più da vicino «le cose umane») deve conformarsi. Essa comporta, come corollario, la metodica esclusione dal campo del sapere del problema di un senso ultimo, metaempirico e unificante della realtà, in quanto problema «ascientifico o

prescientifico» – cioè, in quanto problema irrimediabilmente destinato a non poter trovare soluzione sul piano conoscitivo²⁸.

Il secondo orientamento culturale è la conseguente “riduzione” di principio del raggio conoscitivo di scienza e ragione, da cui discende una riduzione, antropologica ed etica, altrettanto critica. Dopo aver escluso tanto la religione, quanto qualsiasi *ethos* o tradizione di civiltà dal campo del sapere “scientificamente” giustificabile, e dopo aver conseguentemente confinato nell’ambito della pura soggettività gli interrogativi “propriamente umani” circa l’origine e il senso dell’esistenza, all’individuo moderno non resta altra possibilità che fondare la concezione di sé e della convivenza sociale sulla sola coscienza soggettiva. Si tratta, a giudizio di Ratzinger, di una mutilazione dell’umano: «Se la scienza nel suo insieme è soltanto questo, allora è l’uomo stesso che con ciò subisce una riduzione. Poiché allora gli interrogativi propriamente umani, cioè quelli del ‘da dove’ e del ‘verso dove’, gli interrogativi della religione e dell’*ethos*, non possono trovare posto nello spazio della comune ragione»²⁹.

Colpiscono le assonanze con quanto, in una prospettiva psicopedagogica rigorosamente laica, afferma H. Gardner offrendoci i risultati delle ricerche contemporanee sulla natura dell’intelligenza³⁰. Lungi dall’essere riducibile alle sole abilità enfatizzate dalla cultura e dalla pratica formativa dominanti nella modernità, l’intelligenza comprende una serie di dimensioni e di modalità di sorprendente ricchezza: tra esse, per Gardner, anche l’intelligenza esistenziale, ossia l’interrogativo sui grandi “perché” della vita.

La crisi della razionalità moderna, per Benedetto XVI, è la crisi di un modello storico dell’esercizio della conoscenza, non è la negazione della razionalità *tout court* o la presa d’atto rassegnata della sua inattività. Al contrario, si tratta, a suo giudizio, di riappassionare al compito conoscitivo alla luce di una epistemologia e di una antropologia più ricche e comprensive, dando corso ad un ampio lavoro educativo: mantenere desta la sensibilità dell’uomo per la verità; educarlo ad accostarsi e a percepire metodicamente il reale come un dato che reca in sé l’impronta di una razionalità e di una intelligibilità misteriose ma reali; aver cura che il nostro rapporto con la realtà sia aperto a un “di più” rispetto a quanto è già stato registrato negli schemi teorici, pratici e operativi della nostra mente; risvegliare la

consapevolezza che nel nucleo della ragione si trovano, intimamente intrecciate fra loro, e pronte a sprigionarsi a ogni incontro con le cose, la tensione alla verità e al bene³¹.

Afferma a tal riguardo C. Esposito:

Da questa *educazione della razionalità* – vale a dire dal fatto che la ragione arrivi a scoprire l’evidenza del rapporto originario che costituisce la sua stessa natura di ragione – deriva a mio modo di vedere la prospettiva di un uso metodologicamente adeguato di questa nostra facoltà. Educare la razionalità porta con sé il compito di *educare alla razionalità*. L’educazione non costituisce solo un’applicazione o un prodotto della ragione, bensì una sua intrinseca dimensione, giacché usare la ragione significa in definitiva imparare sempre di nuovo a vedere come stanno le cose. [...] In virtù della fatale riduzione moderna e contemporanea del concetto di ragione, il carattere conoscitivo dell’educazione viene il più delle volte ridotto all’addestramento ad una tecnica di controllo di sé e del mondo. La nostra ipotesi è che, invece, educare alla ragione significhi fondamentalmente *imparare a domandare*³².

L’ultimo contributo di Benedetto XVI sull’educazione alla razionalità che vogliamo segnalare è stato proposto in un contesto politico, non educativo. Parlando a Berlino al Bundestag, ha sottolineato l’importanza di una perdurante concezione positivista, che sopravvive nella mentalità corrente del nostro tempo, e la necessità di andare oltre essa:

Il concetto positivista di natura e ragione, la visione positivista del mondo è nel suo insieme una parte grandiosa della conoscenza umana e della capacità umana, alla quale non dobbiamo assolutamente rinunciare. Ma essa stessa nel suo insieme non è una cultura che corrisponda e sia sufficiente all’essere uomini in tutta la sua ampiezza. Dove la ragione positivista si ritiene come la sola cultura sufficiente, relegando tutte le altre realtà culturali allo stato di sottoculture, essa riduce l’uomo, anzi, minaccia la sua umanità. [...] La ragione positivista, che si presenta in modo esclusivista e non è in grado di percepire qualcosa al di là di ciò che è funzionale, assomiglia agli edifici di cemento armato senza finestre, in cui ci diamo il clima e la luce da soli e non vogliamo più ricevere ambedue le cose dal mondo vasto [...]. Bisogna tornare a spalancare le finestre, dobbiamo vedere di nuovo la vastità del mondo, il cielo e la terra ed imparare ad usare tutto questo in modo giusto³³.

Come possiamo “uscire dal bunker” e trovare l’ingresso nella vastità e nell’insieme, si chiede Benedetto XVI? Come può la ragione ritrovare la sua grandezza senza scivolare nell’irrazionale? Per rispondere, egli richiama alla memoria il movimento ecologico, che a partire dagli

anni '70, a suo giudizio, pur non avendo spalancato finestre, è stato e rimane un grido che anela all'aria fresca:

L'importanza dell'ecologia è ormai indiscussa. Dobbiamo ascoltare il linguaggio della natura e risponderci coerentemente. Vorrei però affrontare con forza ancora un punto che oggi come ieri viene largamente trascurato: esiste anche un'ecologia dell'uomo. Anche l'uomo possiede una natura che deve rispettare e che non può manipolare a piacere. L'uomo non è soltanto una libertà che si crea da sé. L'uomo non crea se stesso. Egli è spirito e volontà, ma è anche natura, e la sua volontà è giusta quando egli ascolta la natura, la rispetta e quando accetta se stesso per quello che è, e che non si è creato da sé. Proprio così e soltanto così si realizza la vera libertà umana³⁴.

Ci pare di poter dire, concludendo il nostro percorso, che proprio tale tensione allo “spalancamento della ragione” e al rispetto di una “ecologia integrale della persona umana” possono essere visti come il contributo prezioso, permanente e sempre nuovo che l'istanza metafisica (vissuta nell'attenzione alle sensibilità storica e al dialogo con la cultura del proprio tempo) porta in dote alla riflessione sull'educazione.

MARCELLO TEMPESTA
University of Salento

¹ Cfr. G. Mari, *Razionalità metafisica e pensare pedagogico*, La Scuola, Brescia 1998.

² G. Mari, *Pedagogia generale e metafisica*, in G. Vico (a cura di), *Pedagogia generale e filosofia dell'educazione: seminari itineranti interuniversitari di pedagogia generale*, Vita e Pensiero, Milano 2006, p. 141.

³ Cfr. A. Banfi, *La problematicità dell'educazione e il pensiero pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1961.

⁴ G.M. Bertin, *Educazione alla ragione*, Armando, Roma 1968, p. 39.

⁵ Cfr. G. Bontadini, *Saggio di una metafisica dell'esperienza*, Vita e Pensiero, Milano 1938.

⁶ G. Mari, *Razionalità metafisica e pensare pedagogico*, cit., pp. 18-19.

⁷ Cfr. M. Blondel, *L'azione. Saggio di una critica della vita e di una scienza della pratica*, tr.it., Paoline, Cinisello Balsamo 1993.

⁸ Cfr. J. Wehrlé *La méthode d'immanence*, Bloud et Cie, Paris 1911.

⁹ Cfr. O. Arcuno, *Il concetto di educazione nella filosofia dell'azione di Blondel*, in «Levana», n. 4, gennaio-aprile 1925, pp. 81-96.

¹⁰ Cfr. G. Mollo, *Aspetti pedagogici nel pensiero di Paul Ricoeur*, in «Pedagogia e Vita», nn. 5-6, settembre-dicembre 2009, pp. 83-98; A. Campodonico, *Chi è l'uomo? Un approccio integrale all'antropologia filosofica*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2007.

¹¹ G. Mari, *Razionalità metafisica e pensare pedagogico*, cit., p. 14.

¹² M. Heidegger, *Introduzione alla metafisica*, tr.it., Mursia, Milano 1972, p. 13.

¹³ M. Heidegger, *Kant e il problema della metafisica*, tr.it., Laterza, Bari-Roma 1985.

¹⁴ A. Rigobello, *Il circolo maieutico: alterità, estraneità, persona*, in Id. (a cura di), *L'altro, l'estraneo, la persona*, Urbaniana University Press, Roma 2000, p. 13.

¹⁵ *Ivi*, p. 20.

¹⁶ La versione della teoria dell'interpretazione data dal cosiddetto “pensiero debole” è ampiamente rappresentata all'interno della *koinè ermeneutica*, e fa del flusso semiotico un indefinito rinvio di senso, una “semiosi infinita”, che coincide con una complessiva situazione di non senso. In realtà, il fecondo metodo ermeneutico, caratterizzato dalla logica della *domanda* e dalla tensione a *comprendere* la condizione umana, presenta anche versioni orientate al riconoscimento di una condizione trascendentale metaermeneutica. L'affermazione dell'apertura fondamentale del soggetto umano al vero non contraddice, anzi richiama la necessità di un discernimento personale, critico e storico, di una interpretazione consapevole dei segni che rivelano i significati, della realtà come “parola”, linguaggio dell'essere: potremmo dire, parafrasando, che “esistono fatti che necessitano di interpretazioni”.

¹⁷ G. Vattimo, *Oltre l'interpretazione*, Laterza, Bari-Roma 1994, p. 127.

¹⁸ M. Borghesi, *Il soggetto assente. Educazione e scuola tra memoria e nichilismo*, Itaca, Castel Bolognese 2005, p. 37.

¹⁹ R. Rorty, *Conseguenze del pragmatismo*, tr.it., Feltrinelli, Milano 1986, p. 123.

²⁰ Cfr. G. Mari, *Oltre il frammento*, La Scuola, Brescia 1995.

²¹ M. Borghesi, *Il soggetto assente. Educazione e scuola tra memoria e nichilismo*, cit., p. 49.

²² Cfr. C. Esposito, *Una ragione inquieta. Interventi e riflessioni nelle pieghe del nostro tempo*, Edizioni di Pagina, Bari 2011.

²³ Cfr. G. Acone, *La paideia difficile del tramonto della modernità*, in G. Acone, G. Bertagna, G. Chiosso (a cura di), *Paideia e qualità della scuola*, La Scuola, Brescia 1992, pp. 85-128; Id., *Declino dell'educazione e tramonto d'epoca*, La Scuola, Brescia 1994.

²⁴ Cfr. G. Mari, *Educare dopo l'ideologia*, La Scuola, Brescia 1996; M. Tempesta, *I destini dell'educazione nell'orizzonte della seconda modernità*, in «Psicologia scolastica», n. 1, I, gennaio-aprile 2002, pp. 151-163.

²⁵ Benedetto XVI, *Fede, ragione e università. Ricordi e riflessioni*, Lectio Magistralis all'Università di Regensburg, 12.IX.2006.

²⁶ Benedetto XVI, Testo preparato per l'*Allocuzione nel corso della visita all'Università degli Studi "La Sapienza" di Roma*, prevista per il 17.I.2008 e poi annullata in data 15.I.2008.

²⁷ Benedetto XVI, *Incontro con il mondo della cultura al Collège des Bernardins*, Parigi, 12.IX.2008.

²⁸ Il richiamo all'esperienza, pensata empiricamente nei termini della sola esperienza sensibile, costituisce nel corso della modernità un invito a restare ancorati all'unico terreno solido e fecondo per la crescita umana. Chi pretende di fare affermazioni dotate di valore conoscitivo fuori da queste coordinate è considerato un visionario che si allontana dall'esperienza. Uno snodo fondamentale è costituito certamente dal pensiero di Kant, che pure vive drammaticamente il dissidio tra convinzioni teoretiche e "innamoramento" per le grandi domande metafisiche: egli «ha chiamato esperienza il giudizio pronunciato in base alla percezione, restringendone poi il significato alla percezione universalmente valida, cioè quella in cui entra un concetto universale a priori. Poiché tale operazione si svolge solo su fenomeni, non c'è posto per una esperienza che non si operi sul sensibile» (cfr. G. Magnani, *Filosofia della religione*, Editrice Pontificia Università Gregoriana, Roma 1993, p. 81).

²⁹ Cfr. Benedetto XVI, *Fede, ragione e università. Ricordi e riflessioni*, cit.

³⁰ Cfr. H. Gardner, *Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21st Century*, Basic Books, N.Y. 1999.

³¹ Cfr. M. Signore (a cura di), *Allargare gli orizzonti della razionalità. Un nuovo compito del pensiero europeo*, Pensa MultiMedia, Lecce 2011.

³² C. Esposito, *Una ragione inquieta. Interventi e riflessioni nelle pieghe del nostro tempo*, cit., p. 36.

³³ Benedetto XVI, *Discorso al Parlamento federale tedesco*, Berlino, 22.IX.2011.

³⁴ *Ibidem*.

Metafisica e Pedagogia: una questione aperta

Metaphysics and Pedagogy: an open question

GIORGIA PINELLI

This article deals with the actuality of the relationship between metaphysics and pedagogy. On the one hand, every course of action or decision implies a vision of the world, of life, of existence: a 'tacit metaphysics' that flows into the way we recognize and interpret the event of education. On the other hand, the foundation of pedagogy as a scientific and philosophical discipline requires a clarification of the links which connect every reflection about the educative event to metaphysical reflection. The second part of the present work addresses this subject.

KEYWORDS: METAPHYSICS, PEDAGOGY, TACIT THEORIES, EPISTEMOLOGICAL FOUNDATION OF PEDAGOGY, PHENOMENOLOGICAL APPROACH

Questo studio affronta la questione del rapporto tra metafisica e pedagogia, e la sua attualità oggi, sotto un duplice profilo.

In primo luogo intendiamo evidenziare come ogni prassi, ogni decisione o azione - ivi compresi gli atti educativi - siano inevitabilmente orientati da una metafisica, quantomeno implicita, nella misura in cui essi presuppongono una visione del mondo, della vita, dell'uomo, e del significato dell'esistere. Dal tipo di metafisica di riferimento discende pertanto la possibilità di riconoscere o meno come 'educativo' un accadimento o un fatto, nonché la definizione stessa dell'evento-educazione. Ne deriva inoltre un preciso sguardo antropologico, che definisce i caratteri dell'ideale di 'umanità adulta' verso la quale indirizzare lo sviluppo del 'cucciolo d'uomo' in ogni momento della storia umana.

In secondo luogo, la pedagogia stessa in quanto disciplina (scientifica e filosofica) non può ritenere chiusa la questione della connessione con la metafisica, in ordine alla propria fondazione epistemologica. Riteniamo che sia possibile individuare le linee di una fondazione autonoma del sapere pedagogico solo a partire da una prospettiva metafisica esplicitamente delineata, e dalla chiarificazione del nesso che collega ad essa ogni riflessione sul fatto

educativo. Questo problema verrà affrontato nella seconda parte di questo testo.

La metafisica implicita nel nostro tempo

La nostra epoca, spesso definita dalla 'morte della metafisica' e dalla 'fine delle grandi narrazioni', risulta comunque plasmata (nel sentire comune, come in numerosi orientamenti scientifici e culturali) da una riconoscibile visione del mondo: una paradossale 'metafisica antimetafisica' che si identifica con la rimozione della trascendenza. La realtà come tale, dunque, non necessiterebbe di alcun rimando a un fondamento oltre se stessa per poter essere spiegata e compresa, esaurendosi interamente nel proprio versante intramondano, in una immediata 'cosalità'¹.

Il rifiuto della trascendenza, e la conseguente squalifica della metafisica, scaturiscono dalla negazione della priorità dell'essere rispetto al pensiero², che percorre la modernità nel suo complesso. A sancire l'inizio di questo percorso è il *cogito* cartesiano, che costituisce il pensiero umano come fondamento autofondato e contrapposto a una realtà fisica meccanicamente determinata e intrinsecamente passiva. In tale cornice, il dato materiale/naturale si configura come mera corporeità, 'ostacolo' che il pensiero

deve fronteggiare e assoggettare a sé, in quanto fonte di errore e di inganno. Il vincolo imposto dalla realtà sensibile alle istanze del soggetto pensante diventa dunque un mero limite da superare o rimuovere: e certamente nei secoli la razionalità umana ha accolto la sfida, ricorrendo al progressivo materializzarsi della capacità tecnica - di per sé connaturata al pensiero - in applicazioni tecnologiche.

Nell'Ottocento, con la riflessione hegeliana, la negazione della trascendenza compie un ulteriore passo in avanti: il fondamento metafisico è ora il Pensiero/Spirito Assoluto, totalmente immanente al reale e capace di risolverne e armonizzarne in sé ogni aspetto (anche quelli apparentemente contraddittori) in una superiore sintesi razionale conseguita attraverso il proprio sviluppo storico-dialettico. La realtà esiste dunque solo in quanto pensata e coincide col processo attraverso il quale lo Spirito giunge a ri-conoscersi nelle imperfette forme della materia e nelle sempre provvisorie costruzioni storico-culturali che ne accompagnano il divenire. Proprio questo Assoluto immanente, identificato col divenire stesso, e incarnato per Hegel dall'ordine statale, sarà infine 'smascherato' da Marx (e prima ancora da Feuerbach) quale mera proiezione dell'anelito di riscatto dell'umanità sofferente. L'età contemporanea si situa pienamente nel solco della modernità, presentandosi, sotto questo aspetto, come suo reale compimento. L'ateismo ottocentesco, con la sua negazione 'frontale' della trascendenza, postula infatti in certo modo ancora l'esistenza di un 'assoluto' da sostituirle (variamente identificato con la ragione, la società senza classi, la scienza, e in genere con un nuovo modello di umanità). Il Novecento segna invece l'esito nichilistico di tali tentativi. Un esito peraltro inevitabile, come evidenzia Francesco Botturi³: avendo eliminato ogni Assoluto, e avendolo sostituito con le proprie produzioni, l'uomo si scopre ora fatalmente solo nell'universo, si riconosce anche come fallibile, e incapace di offrire giustificazioni al mondo. Il passo successivo è la cosciente rinuncia alla possibilità stessa di individuare un fondamento al reale. La logica conseguenza di tale scoperta consisterà nel tentativo di disporre della realtà, qualunque cosa essa sia, vale a dire a prescindere dal riferimento ad un Altro ordine (appunto una metafisica) di cui la realtà data potrebbe essere letta come segno. Il

rapporto tra l'uomo e la realtà si converte così in puro esercizio di potere

che non invoca alcuna giustificazione, che non dipende da alcuna finalità, che non è interno ad alcun ordine regolatore. [...] [L'essenza del nichilismo è dunque il] tecnicismo tecnocratico, in cui si vorrebbe realizzare l'idea della perfetta conciliazione del volere umano con il divenire del mondo; così che l'idea nuova di uomo finisce per identificarsi con l'equazione di tecnica e natura, secondo cui la tecnica può essere in perfetta equivalenza con la natura secondo un principio di trasformabilità illimitata⁴.

È questo che Nietzsche aveva intuito profetizzando la 'volontà di potenza', incessante attività di autopoiesi che come 'effetto collaterale' ha la produzione di sempre nuovi valori. Il nuovo 'assoluto' non è più il Pensiero razionale umano, ma la Volontà. Ad essa viene assimilata la legge stessa del divenire: ogni situazione, nel momento in cui è posta ed affermata, diviene per ciò stesso 'valore'. Tale esito volontaristico, quindi, non muove dalla fiducia nella ragione e nella sua capacità di dominio, ma dalla constatazione della mancanza di un significato assoluto e persino di una oggettività veramente tale: all'uomo non resta altro che ricreare il mondo e se stesso sulla base delle concrete possibilità volta a volta disponibili.

Sulla scorta di una (anti)metafisica così concepita, la ragione diviene essa stessa strumento di manipolazione del mondo a servizio della volontà e dello slancio progettuale umano, e non più scandaglio per ricercare nel reale un ordine/fondamento intrinseco; si spiega così il connubio con forme sempre più pervasive di tecnicismo e di tecnologismo. Romano Guardini, alla metà del secolo scorso, ravvisava in questo mutato sguardo sul mondo la cifra di un cambiamento epocale. La *téchne* da sempre appartiene alla ragione umana in quanto capacità produttiva e creatrice, capace di trasformare e umanizzare il mondo. Per secoli l'ambito di possibilità dell'azione dell'uomo sulla natura ha coinciso con quello della sua esperienza sensoriale, potenziata dall'utilizzo di strumenti a loro volta modellati sui cinque sensi, dei quali detti strumenti condividevano almeno in parte i limiti di applicazione. La progettualità umana si poneva dunque in relativa armonia con la realtà naturale, inscrivendosi in un ordine strutturale del mondo come sistema di riferimento in cui la ragione poteva muoversi (ma che non poteva

oltrepassare). Ciò implicava la stretta connessione della tecnica e delle sue produzioni con l'esperienza comune; esercitando la tecnica, l'uomo sperimentava contemporaneamente la propria grandezza (la possibilità di intervenire su cose e situazioni, portandole dal caos all'ordine) e il proprio limite (l'impossibilità di ridefinire le 'regole del gioco', ovvero i fondamenti ultimi del reale stesso e la sua intrinseca struttura). Questi rapporti, annota Guardini, si sono progressivamente rovesciati. Il conoscere, volere ed agire umano hanno travalicato la struttura del reale e della persona: disponiamo di conoscenze che vanno ben oltre il raggio d'azione dei nostri sensi; i nostri rapporti col mondo non sono più immediati, ma filtrati da strumenti sempre più sofisticati (che molti sanno 'usare', ma non creare o controllare). La natura diventa un agglomerato di spazio e materia, del quale spetta all'uomo afferrare e ridefinire l'essenza tramite la tecnologia. Lo sguardo tecnicistico sulle cose finisce così per assorbire la natura (cioè la struttura della realtà così come si presenta e si offre a noi nell'esperienza); ed è così potente e pervasivo da poter pretendere di ri-creare il mondo⁵.

Le implicazioni e le conseguenze per le scienze pedagogiche

Gli effetti di questo mutato sguardo sulla realtà sono evidenti anche in ambito educativo e didattico. Si è determinato infatti un quasi totale oblio dell'oggetto-educazione, considerato come *oggetto formale* della disciplina pedagogica⁶: identificando la propria specificità in una direzione normativa, o addirittura tecnica, la pedagogia scientifica riduce il 'fatto' educativo ad un 'progetto', frutto di costruzione intellettuale (o, all'estremo, dell'arbitrio umano): non un evento rintracciabile nelle prassi e nel patrimonio culturale di intere generazioni, dunque, ma un dover-essere stabilito da 'esperti', che l'uomo della strada, il padre di famiglia, gli educatori dovranno limitarsi ad applicare. L'efficacia dell'intervento educativo/didattico, in tale prospettiva, è ascritta quasi interamente all'impiego di tecniche, metodologie e strumenti; ed anche alle giovani generazioni, in assenza di 'orizzonti di senso' o 'fondamenti' da mediare, e verso cui avviarle, occorrerà

fornire istruzioni per l'uso, il più possibile 'oggettive' e 'neutrali'⁷.

Da una 'metafisica' siffatta, inoltre, discende una ben precisa visione dell'uomo, che potremmo heideggerianamente qualificare come 'antropologia della gettatezza': respinta la dipendenza da qualsivoglia fondamento, ci ritroviamo sbalzati nel mondo da una sorta di remota assenza. In mancanza di un'origine/principio, l'uomo fronteggia il mondo trovandosi incaricato di progettare e produrre anche le cose e se stesso. Questa antropologia implicita incide inevitabilmente sul modo in cui il soggetto stesso dell'educazione è concepito, e di fatto apre due possibili vie di riflessione relativamente all'atto educativo e ai suoi protagonisti. Da un lato vi è chi accentua il ruolo della soggettività umana, la sua differenza rispetto alle cose, la sua irriducibilità ad esse. Anzi: se la realtà non ha un senso ultimo, a stabilirne volta a volta il significato sarà il soggetto con le proprie categorie. L'assolutizzazione del soggetto apre molte «derivate», che oscillano da una sorta di titanismo libertario, spesso capriccioso quanto disperato, in cui narcisismo, relativismo, spontaneità creativa, e perfino il mondo emozionale più o meno consapevole di ciascuno di noi, «diventano entità metafisiche» (che dunque non hanno bisogno di educazione o di correzione, legittimandosi da se stessi).

Per un altro verso, viceversa, molti orientamenti pedagogici tendono ad assimilare anche la soggettività umana, in tutte le sue dimensioni, alla natura, alle cose, al mondo; pretendono di studiarla con gli stessi strumenti propri del mondo della natura, e di ricavare da una ricerca scientifica 'oggettiva' i modelli di condotta socialmente desiderabili o eticamente doverosi da proporre alle nuove generazioni. Tale orientamento 'scienziato' in pedagogia si concretizza per un verso negli spontaneismi pedagogici, che identificano l'essere umano con la sua costituzione naturale-istintuale; per l'altro negli orientamenti positivistici, che lo suddividono in componenti singolarmente analizzabili e modificabili. Per dirla con Giuseppe Bertagna, la fine della metafisica (e, come diretta conseguenza, dell'antropologia filosofica) ha generato una naturalizzazione dell'uomo in virtù delle 'scienze' che se ne occupano, e che mirano a spiegare i fenomeni che lo caratterizzano senza indagarne il perché, il che cosa, l'essenza. L'uomo posto al centro

dell'educazione non sarebbe altro che il singolo individuo empirico e coinciderebbe volta a volta con la determinazione meccanica impostagli dalla natura. In questa riduzione dell'essere umano a fascio di percezioni e successione di molteplici 'io', chiosa Bertagna⁸, non ha più nemmeno senso parlare di educazione⁹.

Lo sviluppo accademico del paradigma delle scienze dell'educazione, concretizzatosi negli anni Novanta con la trasformazione delle ex Facoltà di Magistero in base a un nuovo ordinamento tabellare, ha materializzato la succitata prospettiva scienziata e l'ha diffusa più o meno capillarmente nel mondo universitario italiano.

Naturalmente permangono e 'resistono' studiosi di scienze pedagogiche che alla metafisica non hanno mai rinunciato, e che dichiaratamente professano una filosofia dell'educazione di segno diverso. Mi riferisco alle prospettive personaliste, che accomunano in genere le scuole accademiche dei pedagogisti cattolici. Tuttavia per la maggioranza di essi il problema metafisico resta collocato fuori dai confini della riflessione pedagogica, e costituisce un presupposto extra-pedagogico, da cui poi la ricerca pedagogica dovrà dipendere con una sorta di perenne 'ancillarità' non altrimenti risolvibile. Pensiamo che queste soluzioni determinino una fissità, e spesso una sorta di astrattezza dei discorsi pedagogici, una limitata incidenza e incisività nel corpo della socio-cultura contemporanea e in specie della cultura educativa e didattica che viene mediata nel mondo della scuola.

Di seguito ci limitiamo perciò solo ad alcune prospettive teoriche, in cui il problema del rapporto fra metafisica e pedagogia si pone all'interno della riflessione pedagogica, come suo momento iniziale, a prescindere dall'esito della riflessione stessa.

In quest'ottica devo richiamare in primo luogo il nome di Piero Bertolini (1931-2006) e della scuola di pedagogia fenomenologica da lui inaugurata a Bologna, che negli anni Novanta ebbe un forte impatto propositivo in diverse sedi accademiche: per il tramite della rivista internazionale da lui fondata, di una collana editoriale da lui diretta, allora pubblicata dall'Editrice La Nuova Italia, e della collocazione di allievi e colleghi a lui teoricamente sintonici in altre sedi accademiche. La storia di questa influenza potrebbe essere ricostruita con una indagine accurata di tipo storico e con documentate analisi sulle pubblicazioni e sulle vendite di volumi in un arco di tempo

definito. Segnalo che studi di questo tipo, per la contemporaneità, mancano del tutto, e soprattutto non mi risultano ricerche che tentino di indagare la penetrazione di una teoria pedagogica accademica nel corpo della socio-cultura a questa contemporanea. La consistenza della scuola pedagogica bolognese e i suoi dinamismi interni (anche conflittuali) mi sono piuttosto noti per la mia esperienza diretta di formazione a Bologna¹⁰.

La rilevanza della sede accademica di Bologna, per la ricerca pedagogica, si può ricostruire in primo luogo a partire dal ruolo (anche di impegno politico) che questa sede ebbe sia nella trasformazione della ex Facoltà di Magistero, e quindi nella materializzazione accademica del paradigma delle scienze dell'educazione. La sede bolognese, nella persona di molti dei suoi docenti, ebbe ruoli decisivi sia nella genesi della Scuola di Specializzazione per gli insegnanti secondari, sia del corso di laurea per Maestri, istituiti da una legge del 1990, istituzioni poi cancellate e riformate con modalità diverse nell'ultimo quindicennio. Ma a partire dall'inizio degli anni Novanta la sede accademica bolognese si presentava culturalmente forte, sia per la numerosità dei pedagogisti, sia per la composizione multidisciplinare di un Dipartimento di Scienze dell'Educazione, allora quasi un *unicum* in Italia (forse inferiore in numero di docenti solo alla sede romana)¹¹. A Bologna era stata fondata la Società Italiana di Pedagogia (SIPED), con primo presidente Mario Gattullo, e fra il 1996 e il 2003 i docenti bolognesi furono molto presenti nel suo Comitato direttivo, in aggiunta alla presidenza SIPED di Piero Bertolini prima e di Franco Frabboni poi.

La soluzione di Bertolini al problema della fondazione teoretica della pedagogia viene da lui formulata nel senso di una triplice natura ('pedagogia' sarebbe quindi, di fatto, il nome attribuito a tre discipline diverse). La pedagogia sarebbe una disciplina 'eidetica' con riferimento alla sua fondazione fenomenologica, una disciplina 'pratica' con riferimento alla sua dimensione normativo-applicativa (e segnatamente 'etica'), e una disciplina 'empirica', quanto ai contenuti e agli strumenti della sua ricerca. Bertolini esplicita la volontà di fare dichiaratamente a meno di qualsiasi riferimento metafisico; la fondazione della disciplina deve passare per la fenomenologia, interpretata quale strumento volto alla fondazione razionale/intenzionale di norme d'azione che possano

guidare la pratica educativa (non quindi alla fondazione teorica dell'oggetto educazione)¹². In realtà l'esame degli scritti di Bertolini evidenzia già nel suo linguaggio il riferimento ad un diverso campo/ residuo metafisico. In altra sede ho analizzato meglio il gioco fra i termini «intersoggettività», individuo, e perfino «persona», nelle pagine di Bertolini¹³, ma qui osservo che è Letizia Caronia a parlare di residuo personalistico in riferimento agli esordi della pedagogia fenomenologica. Ella stessa rileva, tra le aporie bertoliniane, una costante indecisione/oscillazione tra visione soggettivistica e visione socio-storica dell'educazione, con un riconoscimento della relazione/dialettica soggetto/oggetto e, al tempo stesso, con una sottolineatura costante del primato della persona¹⁴. Anche la Moscato, in un saggio apparso nel 2012, in un volume antologico, che mi sembra abbastanza espressivo della poliedricità della scuola bolognese¹⁵, segnala nell'attribuzione di priorità alla persona/soggetto una traccia di personalismo, una sorta di residuo ontologico a favore del soggetto che, nonostante le premesse ribadite da Bertolini stesso, non si perde completamente nella intersoggettività. Nel testo già citato, in particolare, la Moscato segnala la «sotterranea ambiguità» caratterizzante il pensiero bertoliniano, rispetto al tema della persona/personalità. A dispetto del progressivo orientamento antimetafisico sul tema, infatti, Bertolini sembrerebbe non rinunciare mai definitivamente a rivendicare uno statuto privilegiato alla persona¹⁶. La Moscato richiama l'iniziale educazione cattolica di Bertolini, la sua convinta militanza nello scoutismo, e le decise venature esistenzialistiche presenti nella sua formazione giovanile, in ragione della mediazione di Enzo Paci, suo maestro, rispetto alla fenomenologia di Husserl e alla scuola filosofica di Antonio Banfi. Lo stesso Bertolini, del resto, in un saggio del 1992, ammette di aver letto di prima mano Mounier, Prini e Pareyson, e non sconfessa le sue convinzioni circa il primato del «soggetto in carne e ossa». Nel lavoro di Bertolini, quindi, il problema del rapporto fra la metafisica e la pedagogia non è evaso, ma rimane implicito in alcuni aspetti significativi, che pure avrebbero potuto mostrare nuove propositività. Ad esempio, è rimasto poco letto e citato un interessante volume antologico di Bertolini, intitolato *Sulla didattica*, in cui l'autore evidenzia i limiti delle posizioni didattiche

di matrice scienziata che (pur) anch'egli aveva contribuito ad accreditare.

In buona sintesi, che si accentui la 'originalità creativa' o la 'naturalità/materialità' del soggetto, già l'individuazione di 'chi' sia il protagonista dell'educazione (l'individuo, l'uomo o la persona) si colloca a un livello metafisico. L'adozione di una specifica categoria concettuale non esclude mai un'opzione metafisica a monte: nella misura in cui non se ne faccia menzione, quest'ultima semplicemente sarà di fatto posta al di fuori di ogni possibilità di discussione o revisione critica.

La Pedagogia come sapere scientifico tra ancillarità e tentativi di autonomia

La riflessione pedagogica, si è detto, si iscrive in una visione del mondo; storicamente, del resto, le prime teorizzazioni formali dell'educativo si sono sviluppate nell'alveo di correnti filosofiche che non censuravano la questione dell'esistenza di un fondamento metafisico della realtà.

Da questo punto di vista, la riflessione sul nesso tra metafisica e pedagogia ha a che fare con la fondazione di quest'ultima in quanto disciplina scientifica autonoma. Si potrebbe essere tentati di risolvere la questione impostando il rapporto tra sapere metafisico e sapere pedagogico nei termini di una preminenza del primo, da cui il secondo dovrebbe semplicemente desumere indicazioni sull'educazione traducendole in un quadro pratico-applicativo. Di fatto si tratta di una modalità di fondazione ampiamente percorsa nella storia del pensiero pedagogico, in quanto - come rileva ancora la Moscato - non sono mancate storicamente le antropologie, le metafisiche e le filosofie poste di volta in volta a fondamento teorico delle diverse posizioni pedagogiche: per questo motivo si può parlare di una 'pedagogia cattolica', 'positivistica', 'marxista' ecc. Analogamente è possibile individuare modelli pedagogici derivati da filosofie, sociologie, psicologie, dottrine politiche.

Si tratta comunque di posizioni in cui la riflessione pedagogica assume una posizione subalterna sul piano teorico, nel senso che dipende da una premessa metafisica o da un modello scientifico che si collocano a monte del suo spazio di elaborazione, e rispetto al quale essi costituiscono un a-priori fondativo; oppure si tratta di

posizioni ‘ancillari’ nel senso della finalizzazione della progettazione ad uno scopo definito con parametri non pedagogici: la pedagogia progetterebbe il modello educativo funzionale o necessario per la salvezza religiosa, o per la riprogettazione etico-politica di individui e società umane¹⁷.

Questa forma di fondazione della pedagogia come ‘sapere ancillare’ non dipende interamente da pretese ingiustificate di ideologie e filosofie di varia marca, ma riposa innanzitutto (come già si accennava in precedenza) su una debolezza connaturata al sapere pedagogico stesso: a causa della tendenziale assolutizzazione del versante pratico-normativo, le diverse teorie pedagogiche sembrerebbero orientarsi a una progettualità/normazione relativa al fatto educativo e non a una sua descrizione/interpretazione, che viene invece lasciata all’elaborazione di saperi ‘altri’.

Gli indirizzi attualmente prevalenti in pedagogia risentono del tentativo di smarcarsi da tali dipendenze, ma con esiti incerti. Michele Caputo¹⁸ ne ricostruisce l’iter, segnatamente per quanto riguarda il panorama culturale italiano: di fatto sono state due le sudditanze storiche della pedagogia, con un passaggio dalla filosofia (in accordo al paradigma gentiliano) alle scienze socio-psicologiche (paradigma delle ‘scienze dell’educazione’ o delle ‘scienze sociali’). Sempre di sudditanza si tratta, anche nel secondo caso: psicologia e sociologia, giudicate più ‘obiettive’ perché maggiormente compatibili con approcci statistico-quantitativi, divengono una ‘nuova metafisica’ da cui la pedagogia dovrebbe strettamente dipendere e che dovrebbe tradurre in indirizzi operativi. Come commenta efficacemente Caputo,

l’affrancamento dalla filosofia proposto dal paradigma neopositivista pertanto si struttura, per il sapere pedagogico, in una «nuova» dipendenza: l’uomo non è più definito, in termini ideali, da una riflessione etica, ma se ne rintraccia una descrizione «scientifica» che partecipa del «credito culturale» guadagnato sul campo da parte delle «scienze umane» e dalle loro applicazioni «tecniche» e «metodologiche». In realtà la questione antropologica, ritenuta fuorviante nel contesto dei paradigmi scientifici dominanti, risulta comunque implicita nella prescrittività desunta dalle scienze umane accreditate come fonti normative dell’educazione contemporanea¹⁹.

Caputo prosegue richiamando la posizione di Gino Corallo per definire come carattere strutturale della pedagogia la ‘questione antropologica’, ovvero la definizione dell’uomo nella sua natura e nella sua educabilità²⁰. Il paradigma delle scienze dell’educazione non è in grado di risolvere tale nodo: la sua presunta neutralità rimanda comunque a implicite di segno epistemologico, valoriale, metodologico²¹.

L’essere duale: la lezione di Gino Corallo tra ‘realismo non ingenuo’ e sguardo fenomenologico

Noi riteniamo che sia possibile avvalersi della fenomenologia in ordine al recupero del fondamento metafisico della pedagogia, in termini non residuali o involontari. Nel campo della filosofia sono numerosi i contributi di tale segno: si pensi a Guardini, Stein, Zambrano e, più di recente, Marion²². In campo pedagogico ci sembra interessante, originale e ancora non pienamente esplorata la prospettiva del pedagogista salesiano Gino Corallo (1910-2003), che vogliamo qui richiamare.

La tesi di Corallo, svolta già nel suo volume più importante, del 1961, è che la possibilità per la pedagogia di costituirsi come sapere scientifico passi necessariamente attraverso una riflessione sul suo oggetto formale, l’educazione. Quest’ultima dovrà essere intesa innanzitutto non come esito di un progetto o calcolo razionale umano, ma come un evento mai totalmente pianificabile, che bisogna riconoscere nella storia delle civiltà umane e che deve essere descritto, interpretato, spiegato. Per Corallo l’essere si profila sempre come ‘duale’: ogni aspetto del reale, ogni cosa, è e contemporaneamente esige di *essere significata*, esiste e allo stesso tempo annuncia il proprio valore. Corallo lo spiega chiaramente riferendosi a quella particolare porzione di realtà che è il pensiero:

Come si è detto, il pensiero attua in sé le leggi dell’essere, appunto perché è; e insieme le comunica e le annuncia, e questo perché è quell’essere determinato che si chiama, appunto, pensiero. In questo suo doppio aspetto, esso è unanime con tutte le cose della realtà che, anch’esse, a modo loro, sono e insieme significano, annunciano la loro verità e il loro valore. Né il fatto, né il significato possono, evidentemente, cadere fuori dall’essere (ché sarebbero nulla!), ma non per questo essi sono il nulla della

distinzione (e quindi il nulla senz'altro), perché l'essere che li unifica *identificandosi con se stesso*, e cioè per mezzo della sua razionalità, non è un'identità bruta e casuale, ma ideale e razionale. L'identità dell'essere, che è la sua prima legge e che, come tale, si impone all'essere del pensiero fin dal suo primo atto, è già un atto di unificazione di una dualità (nel che consiste appunto l'atto dell'essere), per cui l'essere è sempre non un vuoto e irrazionale esserci, ma l'esserci di qualche cosa: e quell'esserci non è se non è qualche cosa, un significato, un valore e il niente di valore equivale perfettamente al niente dell'esserci, al nulla assoluto, e questo qualche cosa non può significare nulla se non esistendo. Non c'è una zona neutra tra l'essere e il nulla che costituisca quasi un limbo dei valori, né mai l'esistenza può "eccedere", né "precedere" l'essenza, né questa evadere da quella: l'essere dell'essenza non è fuori dall'essere²³.

Nel momento stesso in cui Corallo ribadisce la priorità dell'essere sul pensiero, quasi controbattendo alle istanze più profonde della modernità, egli sottolinea però l'imprescindibilità del pensiero stesso in ordine alla conoscenza e al venire a noi del reale. Il riconoscimento della dualità dell'essere si situa su un piano esplicitamente metafisico, teso a evitarne «sia il bruto irrigidimento nell'irrazionalità dell'accadere insignificante, sia la non meno assurda annichilazione del divenire dialettico»²⁴.

Il tema è ulteriormente chiarificato da un testo successivo, *Il lavoro scientifico*²⁵: le cose, afferma Corallo,

sono esistenza e significato, e la loro conoscenza (...) implica sempre un'interpretazione, un'elaborazione del loro puro aspetto di presenza e di datità. La presenza di infiniti dati non sarebbe un sapere, senza un'intelligenza interpretativa, non più di quanto non sia una 'visione' l'urto di trilioni di fotoni contro una parete, senza un occhio che li 'intenda' come messaggi di luce²⁶.

Con questo non si intende ridurre la verità a produzione della soggettività, ma ribadire come la ricerca e la comunicazione della verità possano accadere solo con l'attiva partecipazione del soggetto. La verità «non perde così il suo carattere oggettivo, non diventa la 'mia' verità, ma diventa - inconfutabilmente - una verità *mia*»²⁷.

Il primo servizio da rendere alla verità è quello di farla esistere. E siccome la verità esiste solo nella mente (...) si vede subito come lo studio del reale e la conquista

conoscitiva del mondo siano una vera produzione di verità. Sono anche sostanzialmente un atto di religione: perché Dio ci ha squadernato davanti le cose (che sono da noi intelligibili, cioè possono diventare verità nostre), e ci ha dato l'intelletto, capace di produrre la verità, proprio affinché noi conoscessimo le cose, compiessimo, in un certo modo, in quanto è da noi, l'opera della creazione... Si può parlare di una ri-creazione del mondo, da parte dell'uomo, a mano a mano che esso lo conosce. È ovvio (...) che il mondo già esiste, e quindi è 'vero', antecedentemente e indipendentemente dalla conoscenza dell'uomo, per il motivo che esso è 'pensato' da Dio, è già in relazione ad una Mente, quella Divina in questo caso, che lo fa 'esistere', e in rapporto alla quale esso è anche vero²⁸.

La nostra conoscenza delle cose, spiega Corallo, conferisce alla verità la sua esistenza, ma non la sua essenza: la verità ha bisogno del nostro conoscere per esistere, ma non riceve da noi il suo significato. Occorre distinguere «l'essere della verità, che da noi dipende», da «l'essere delle cose, che ci è dato. Ed è appunto questo essere delle cose che dà significato alla nostra verità»²⁹. La nostra riflessione razionale, dunque, prende sempre le mosse da un dato: da una realtà non subordinata nel proprio costituirsi alle categorie/strutture conoscitive del soggetto umano, alle quali pure si offre e si sottomette per quanto concerne il proprio manifestarsi. Si tratta di una prospettiva eminentemente metafisica, posta in stretta relazione con un approccio fenomenologico³⁰, capace di restituire alla realtà il suo carattere di inesauribile conoscibilità in virtù del quale il mondo non potrà mai essere definito in modo conclusivo dalle categorie della razionalità umana³¹.

In questa logica, dunque, occorre che la pedagogia si accosti all'educazione come proprio oggetto precipuo: come fatto/evento che domanda di essere descritto ed interpretato, prima ancora che normato. Il fatto educativo in quanto 'porzione di realtà' non si sottrae infatti alle leggi che fondano quest'ultima³².

La pedagogia così concepita si configura allora innanzitutto come il sapere che - in virtù di questa auto-trasparenza rispetto alle proprie premesse gnoseologiche e metafisiche, e a partire da queste - ha il compito di riconoscere ed identificare il fatto educativo come tale:

Un'educazione senza 'forma', pura somma di fatti, coesista con la vita stessa o col puro fatto dello sviluppo, dovrebbe

ridursi, come educazione, a un puro *flatus vocis*, e la sua realtà non potrebbe mai essere una realtà *educativa*, come particolare *aspetto* di un fatto concreto. E così si può continuare a dire di tutti gli altri fatti o aspetti del reale, che appunto si presentano come problemi al pensiero perché indigenti di una unificazione razionale dei piani diversi del loro essere: l'unità come risultato, e non come dato puro, che del resto non sarebbe neppure qualificabile come 'unità', è la forma dell'essere, del pensiero, della verità, della bontà, della bellezza, e di qualsivoglia altra realtà³³.

In un saggio del 2012 dedicato al «ripensare la pedagogia», a partire dal riconoscimento della debolezza epistemologica della disciplina e della sua frammentazione/dispersione in numerose e piccole scuole, Maria Teresa Moscato sviluppa originalmente la riflessione di Corallo, contestando l'inconsistenza di categorie epistemologiche tuttora prevalenti (ad es. la contrapposizione tra 'filosofia dell'educazione' e 'scienze dell'educazione'). Il vero problema, argomenta l'Autrice, è la mancanza di una teorizzazione disciplinare relativa all'educazione con la conseguente dipendenza della pedagogia da discipline altre. Occorre un 'ripensamento' della comunità scientifica pedagogica che restituisca a questo sapere la consapevolezza della sua anima descrittivo-interpretativa, e che la ponga nella condizione di poter ridefinire fenomenologicamente il proprio oggetto formale. Su questo recupero di una dimensione genuinamente teoretica si gioca per la Pedagogia la possibilità di una fondazione come sapere autonomo, capace innanzitutto di farci «comprendere meglio la condizione umana a partire dalla dinamica dell'educazione» e, solo in secondo luogo, di «accompagnare con la propria riflessione la continua riprogettazione esistenziale delle persone come delle società storiche»³⁴.

Conclusioni

Perché la pedagogia possa riguadagnare un fondamento epistemologico saldo sembra necessario recuperare il riferimento consapevole a un orizzonte di tipo metafisico. Al tempo stesso questo riferimento non dovrebbe determinare una semplice dipendenza ancillare, nella quale il sapere pedagogico si limiti a fungere da 'luogo applicativo' di assunti di derivazione extra-pedagogica. La

via di una fondazione metafisica della pedagogia, insomma, non dovrà farne una 'scienza satellite', ma garantirle stabilità ed autonomia epistemologica: proprio per questo appare utile un recupero di suggestioni provenienti dalla fenomenologia. Suggestioni che peraltro ritroviamo già alle origini del movimento fenomenologico stesso, in una straordinaria pagina di Husserl che per la sua stringente attualità merita un'attenta rilettura ancora oggi. Il postumo *La crisi delle scienze europee* (1954) denuncia l'incapacità della scienza positivisticamente intesa di rendere conto del «mondo-della-vita», comprendente l'insieme degli interessi pre-teoretici e pre-speculativi che agitano l'esistenza dell'uomo. Le scienze naturali/dure in virtù della loro opzione oggettivistica si sarebbero precluse alla radice la possibilità di comprendere le questioni cruciali per la vita umana, relegandosi ai dati di fatto ed escludendo per principio la presenza della soggettività (e di tutto ciò che per il soggetto acquista senso). Husserl estende la critica anche alle «scienze dello spirito». In un caso e nell'altro, il mondo-della-vita è stato ridotto al mondo costruito dalle categorie conoscitive umane; un «vestito di idee» (un'immagine euristica del mondo) è stato assolutizzato fino ad essere letteralmente scambiato per la realtà delle cose. Recuperare il nesso col mondo-della-vita significa rinunciare all'illusione dell'obiettivismo e alla visione dualistica corpo/mente, oggetto/soggetto tipica della modernità; la soggettività del ricercatore, irriducibile alla sua costituzione psicofisica e non identificabile con uno 'spirito disincarnato', è sempre implicata in qualsiasi ricerca, anche la più 'oggettiva'. Tutte le scienze in generale, sostiene Husserl, «sono costituite da una serie di operazioni spirituali, quelle compiute dagli scienziati attraverso la loro collaborazione. Come tali esse rientrano, come tutti gli altri eventi spirituali, in un ambito che deve essere spiegato dal punto di vista delle scienze dello spirito»³⁵. I «mali» della scienza, in definitiva,

derivano dall'ingenuità per cui la scienza obiettiva ritiene che ciò che essa chiama mondo obiettivo sia l'universo di tutto ciò che è, senza badare al fatto che la soggettività che produce la scienza non può venir conosciuta da nessuna scienza obiettiva. Colui che è stato educato alle scienze della natura ritiene ovvio che tutta la sfera meramente soggettiva debba venir esclusa e che il metodo delle scienze naturali, presentandosi nei modi della rappresentazione

soggettiva, sia obiettivamente determinato. Perciò, anche nei riguardi della sfera psichica, egli persegue una verità obiettiva. Ciò equivale a presumere che la sfera soggettiva esclusa dal fisico, appunto in quanto psichica, debba essere indagata dalla psicologia, e poi, naturalmente, dalla psicologia psicofisica. Ma il naturalista non si rende conto che il costante fondamento del suo lavoro concettuale, che nonostante tutto è soggettivo, è il suo mondo circostante della vita, che egli presuppone costantemente il mondo-della-vita in quanto terreno, in quanto campo di lavoro, e che soltanto su di esso hanno un senso i metodi di pensiero, i suoi problemi³⁶.

La prospettiva teorica inaugurata da Corallo e proseguita consapevolmente dalla Moscato, e qui assunta in ottica propositiva, ci appare particolarmente convincente in quanto si iscrive nell'alveo di un 'realismo fenomenologico' che neutralizza le aporie legate a riletture di spunti husserliani oggi preponderanti nell'area disciplinare delle scienze umane³⁷. La sconfessione della pretesa oggettività neutrale del sapere sembra infatti accompagnata - e segnata nel campo pedagogico - dalla rinuncia alla possibilità di conseguire la verità. È la presenza del soggetto ad essere ora assolutizzata, diventando così ingombrante da generare prospettive marcatamente soggettivistiche e relativistiche. Tale quadro contribuisce all'ulteriore indebolimento del sapere pedagogico, già segnato da una marcata frammentazione disciplinare. In realtà il soggettivismo non rappresenta l'esito 'obbligato' dell'assunzione di un impianto fenomenologico, la cui sostanza consiste innanzitutto nella possibilità di rileggere la corrispondenza al dato empirico/quantificabile non più come garanzia di certezza assoluta, ma come *uno* dei possibili criteri di

comprensione attraverso le quali accostare il mondo. La consapevolezza fenomenologica dell'interferenza del soggetto in qualsiasi tipo di scoperta, assieme alla convinzione che esso stesso con le sue strutture trascendentali fornisce al mondo la sua soglia di manifestatività³⁸, costituisce il soggetto come essenziale condizione di visibilità del mondo stesso, senza per questo farne il fondamento ontologico, o il principio ultimo di spiegazione/significanza del mondo in quanto tale.

Ai fini della questione sulla quale ci siamo appuntati, ovvero il recupero dell'oggetto formale della pedagogia e l'affronto cosciente della 'questione aperta' del rapporto tra pedagogia e metafisica, l'insistenza sull'adozione di uno sguardo fenomenologico sottolinea l'esigenza di non partire tanto da contenuti metafisici come fondamenti già acquisiti, ma di prendere sul serio l'ateismo/immanentismo metodologico sotteso agli indirizzi scientifici attualmente prevalenti. Ciò significherà interrogarsi sul mondo stesso, sull'esperienza 'qui ed ora' e sulle sue strutture, sul mondo delle cose, che è il terreno comune di ogni sapere e di ogni orientamento teoretico: per ricavarne, come per 'approfondimento', il fondamento ontologico. È questa, precisamente, la strada nel cui solco ideale ci inseriamo: sintesi suggestiva di fenomenologia e metafisica nella quale, a partire dal manifestarsi allo sguardo umano del fatto educativo, ci si ponga in ricerca della 'cosa stessa' dell'educazione, e del suo 'che cos'è', prima che del suo 'dover essere' (che costituisce un passo necessariamente successivo della ricerca pedagogica).

GIORGIA PINELLI

University of Bologna

¹ Il compiersi di questo processo secolare peraltro è stato colto già nella prima metà del Novecento da alcuni inquieti lettori della modernità, la cui riflessione filosofica è caratterizzata da esplicite aperture pedagogiche. Romano Guardini, ad es. ha smascherato delle aporie metafisiche cui la modernità si era consegnata nel concepire il mondo come assoluto autofondato: R. Guardini, *Mondo e Persona. Saggio di antropologia cristiana* (1939), trad. it. a cura di S. Zucal, Morcelliana, Brescia 2000. Analoga sensibilità caratterizza Maria Zambrano, la cui produzione risulta interamente attraversata da questo tema. Si veda M. Zambrano, *L'uomo e il divino* (1955), trad. it. a cura di G. Ferraro, Edizioni Lavoro, Roma 2001; Id., *Verso un sapere dell'anima* (1991), trad. it. a cura di E. Nobili, Raffaello Cortina Editore, Milano 1996. Cfr. G. Pinelli, *Educazione, rapporto con la realtà ed esperienza del sacro nello*

sguardo di Maria Zambrano. *Una lettura pedagogica*, in P. Dal Toso, D. Loro (a cura di), *Educazione ed esperienza religiosa. Una relazione necessaria e impossibile*, Franco Angeli, Milano 2017, pp. 77-88.

² Cfr. C. Fabro, *Introduzione all'ateismo moderno*, Edizioni Studium, Roma 1964.

³ F. Botturi, *Secolarizzazione e politica*, in AA.VV., *Persona e Stato. I quaderni della sussidiarietà n. 3*, Fondazione per la Sussidiarietà, Milano 2007, pp. 11-23.

⁴ *Ivi*, pp. 17-18. I corsivi sono dell'Autore.

⁵ Cfr. R. Guardini, *La fine dell'epoca moderna* (1950), trad. it. a cura di M. Paronetto Valier in R. Guardini., *La fine dell'epoca moderna. Il potere*, Morcelliana, Brescia 1954, pp. 7-109.

⁶ M. T. Moscato, *Ripensare la pedagogia: passione, illusione, progetto*, «Education Science and Society», III, 6, 2012, pp. 29-54.

⁷ Rispetto alla sostanziale insostenibilità (teoretica, prima ancora che pratica) di tale prospettiva, soprattutto nelle sue dimensioni applicative, vedi G. Pinelli, *L'educazione sessuale/affettiva a scuola tra oblio dell'educativo e antropologie implicite*, «Nuova Secondaria Ricerca», XXXIV, 3, novembre 2017, pp. 34-48.

⁸ Cfr. G. Bertagna, *Pedagogia «dell'uomo» e pedagogia «della Persona umana»: il senso di una differenza*, in Id. (Ed.), *Scienze della persona: perché?*, Rubbettino Università, Soveria Mannelli 2006, pp. 17-74. Utile anche la lettura di G. Bertagna, *Ritorno alla pedagogia. Ma quale?*, «Rassegna di pedagogia», 3-4, luglio-dicembre 2013, pp. 191-209.

⁹ Proprio per questo motivo è necessario, a parere dell'Autore, ricomprendere la pedagogia dell'uomo (concentrata sulla sua dimensione prettamente empirico-naturalistica) in una più ampia *pedagogia della persona umana* capace di reintegrare nella riflessione sull'educazione anche la dimensione meta-empirica e metafisica.

¹⁰ Laureata in filosofia nell'a.a. 2000/2001 a Bologna, ho conseguito l'abilitazione per l'insegnamento per le classi A036 e A037 nella sede di Bologna della SSIS, e successivamente il Dottorato di ricerca in Pedagogia presso il medesimo Ateneo; dal 2008 al 2012 ho collaborato a ricerche e attività didattiche presso il Dipartimento di Scienze dell'educazione, e successivamente presso il Dipartimento delle Arti.

¹¹ L'ex Magistero di Roma, poi trasformato nell'Università di Roma Tre.

¹² Cfr. P. Bertolini, *L'essere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze 1988 (1990²); *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*, La Nuova Italia, Firenze 2001.

¹³ Cfr. G. Pinelli, *Pedagogia e filosofie implicite. Riflessioni sull'opera di P. Bertolini*, «Pedagogia e Vita», 72, 2014, pp. 221-235.

¹⁴ Cfr. L. Caronia, *Fenomenologia dell'educazione. Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*, Franco Angeli, Milano 2011, p. 26.

¹⁵ M. T. Moscato, *La persona fra esistenza e progetto nella pedagogia fenomenologica*, in L. Guerra (Ed.), *Pedagogia "sotto le due torri". Radici comuni e approcci plurali*, Clueb, Bologna 2012, pp. 201-223.

¹⁶ P. Bertolini, *La mia posizione nei confronti del personalismo pedagogico*, in G. Flores D'Arcais (a cura di), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogie della persona*, La Scuola, Brescia 1994, pp. 31-54. Il volume raccoglie gli interventi di un seminario in cui i pedagogisti laici e cattolici si incontrarono sul tema della persona, su iniziativa di G. Flores D'Arcais.

¹⁷ M. T. Moscato, *Il viaggio come metafora pedagogica. Introduzione alla pedagogia interculturale*, La Scuola, Brescia 1994, p. 25.

¹⁸ M. Caputo, *La pedagogia e il paradigma delle scienze dell'educazione: questioni storico-epistemologiche*, in M. T. Moscato (Ed.), *Insegnare scienze umane*, Clueb, Bologna 2007, pp. 23-42.

¹⁹ *Ivi*, pp. 27-28.

²⁰ «[S]enza la dimensione della educabilità non si costituirebbe un sapere pedagogico bensì un sapere etico»: *ivi*, p. 41.

²¹ Cfr. *Ivi*, pp. 39-40.

²² Cfr. G. Pinelli, *L'essenza religiosa del processo educativo: un approccio fenomenologico*, «Orientamenti pedagogici», LXIV, 4, ott-nov-dic 2017, pp. 705-715.

²³ G. Corallo, *Pedagogia, volume I. L'educazione. Problemi di pedagogia generale*, SEI, Torino 1961, pp. 48-49. Il testo è stato rieditato in anni recenti. Si veda G. Corallo, *Pedagogia, volume I. L'educazione. Problemi di pedagogia generale*, con *Introduzione* di G. Zanniello, Armando, Roma 2010.

²⁴ *Ivi*, p. 50. Nella medesima pagina, in precedenza, Corallo implicitamente riconosce la metafisicità del proprio discorso quando osserva che «Il passaggio dalla considerazione della dualità dell'essere a quella della sua molteplicità segna il passaggio dalla metafisica alle altre scienze che si sviluppano in senso sempre maggiormente "positivo"». Poco oltre, poi, fa riferimento alla «continuità tra il pensiero e l'essere, che non restano senza correlazione: e questo proprio perché il pensiero non è l'essere (ma è pensiero), e quindi non è puro contenuto di sé come pura forma, eternamente in tenzone con se stesso, se essere forma o contenuto di se stesso; ma è contenuto di sé solo in quanto, inverando la sua natura, si presenta a se stesso come portatore di un altro contenuto»: *Ivi*, pp. 53-54.

²⁵ Si tratta di materiale originariamente destinato agli studenti per la redazione della tesi di laurea.

²⁶ G. Corallo, *Il lavoro scientifico. Fondamenti e metodi*, Adriatica Editrice, Bari 1966, p. 21.

²⁷ *Ivi*, p. 26. Il corsivo è dell'Autore.

²⁸ *Ivi*, p. 50.

²⁹ *Ivi*, p. 52.

³⁰ Per quanto Corallo non abbia mai usato questa espressione, Maria Teresa Moscato, già allieva di lui nel periodo catanese, e che su Corallo ha scritto ampiamente, definisce la sua posizione come un «realismo fenomenologico». Cfr. M. T. Moscato, *Il viaggio come metafora pedagogica*, cit., in particolare i primi tre capitoli. Si veda anche M. T. Moscato, *Introduzione*, in G. Corallo, *Educare la libertà*. Scelta antologica a cura di Maria Teresa Moscato, Clueb, Bologna 2009, pp. 7-31. L'analisi più compiuta, anche per una puntuale ricostruzione delle fonti intellettuali di Corallo, si trova in M. T. Moscato, *Gino Corallo: una pedagogia fra anticipazioni e nuove direzioni di lavoro*, in C. Nanni, M. T. Moscato (a cura di), *La pedagogia della libertà. La lezione di Gino Corallo*, LAS, Roma 2012, pp. 115-129.

³¹ In questo modo Corallo prende evidentemente le distanze tanto dallo scientismo positivistico quanto dall'idealismo razionalistico. Si veda G. Corallo, *Pedagogia*, cit., in part. il capitolo *I. Il sapere scientifico*, pp. 29-65.

³² Se siamo tentati da un lato di progettarlo interamente, dall'altro di assumerlo come dato acquisito, suggerisce Corallo, è più che altro a causa della sua natura: proprio in quanto accadimento, esso si presenta spontaneamente nelle civiltà umane, ben prima che sorga una riflessione pedagogica. Tale «inevitabilità» fa sì che «una coscienza non criticamente evoluta» possa percepirlo «come giustificato dalla sua stessa posizione esistenziale e in essa esaurientesi, non bisognoso quindi di una riflessione per mezzo della quale giustificarsi, data la sua assoluta e necessaria spontaneità»: G. Corallo, *Pedagogia*, cit., nota 39, pp. 65-66.

³³ G. Corallo, *Pedagogia*, cit., p. 51.

³⁴ M. T. Moscato, *Ripensare la pedagogia*, cit., p. 51.

³⁵ E. Husserl, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale* (1954), trad. it. a cura di E. Filippini, Il Saggiatore, Milano 1965, p. 331. Si tratta, come è noto, dei testi di un ciclo di conferenze tenute da Husserl (all'epoca già radiato dall'università di Friburgo perché ebreo) nel 1935 tra Vienna e Praga, poi confluiti nel lavoro postumo del 1954.

³⁶ *Ivi*, pp. 353-354.

³⁷ Lo rileva attraverso ampia documentazione, in riferimento non solo alla filosofia e alla pedagogia, ma anche alla ricerca socio-antropologica e psicologica, Letizia Caronia, *Fenomenologia dell'educazione*, cit., pp. 59-60.

³⁸ Cfr. C. Di Martino (Ed.), *Attualità della fenomenologia*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2012; Id., *Esperienza e intenzionalità. Tre saggi sulla fenomenologia di Husserl*, Guerini e associati, Milano 2013; D. Zahavi, *La fenomenologia di Husserl* (2003, 2006²), trad. it. a cura di M. Averchi, Rubbettino, Soveria Mannelli 2011.

Dewey, Heidegger and the Challenge to Cartesian Metaphysics. Education as Living Forward

VASCO D'AGNESE

In this paper, I stage a comparison between two thinkers who, at first sight, may appear far removed from each other, namely, Dewey and Heidegger, discussing their challenge to Cartesian metaphysics. I make my point by locating the analysis in the contemporary educational debate and the necessity to overcome the subject-object split, which still haunts much of the current educational theories and practices. Specifically, I analyse the critique both Dewey and Heidegger put at the core of what may be considered the pivotal feature of Cartesian metaphysics, that is, the self-sufficient, ego-logical, enclosed Cartesian subject. Along the way, I also wish to argue that such a subject is also the—hidden— ground for what seems to be the current dominant educational discourse, that is, the actual testing and efficiency culture dominating educational landscape.

KEYWORDS: DEWEY, HEIDEGGER, EDUCATIONAL THEORIES AND PRACTICES, METAPHYSICS

Introduction

In this paper, I stage a comparison between two thinkers who, at first sight, may appear far removed from each other, namely, Dewey and Heidegger, discussing their challenge to Cartesian metaphysics. I make my point by locating the analysis in the contemporary educational debate and the necessity to overcome the subject-object split, which still haunts much of the current educational theories and practices. Specifically, I analyse the critique both Dewey and Heidegger put at the core of what may be considered the pivotal feature of Cartesian metaphysics, that is, the self-sufficient, ego-logical, enclosed Cartesian subject. Along the way, I also wish to argue that such a subject is also the—hidden— ground for what seems to be the current dominant educational discourse, that is, the actual testing and efficiency culture dominating educational landscape.

With respect to the comparison I put, I wish to show that the two philosophers, although located in quite different traditions and geographical contexts, sink their roots in a common ground. Moreover: by analysing Dewey with a Heideggerian lens, as it were, and, conversely, by analysing Heidegger with a Deweyan lens, I wish to offer a perspective on their thought which put embeddedness, and unpredictability center stage. Otherwise stated, I

believe that this approach allows for bringing something to presence that can remain hidden, or underestimated, when considering each thinker in his own right.

As stated above, I shall frame the issue in terms of what goes beyond the detached and self-assured subject that is supposed to found the kind of managerial frameworks that dominate educational discourse and practice worldwide (Ball, 2003; Masschelein and Simons 2008; Todd 2015). My attempt, then, is twofold: a) drawing from Dewey and Heidegger, I wish to contribute to the debunking of such a self-assured depiction of educational subjectivity; and b) bearing in mind questions and phenomena highlighted in such an anti-foundationalist turn, I attempt to unravel deep affinities between the two thinkers. In other words, the Dewey-Heidegger comparison can be better understood by adopting such an anti-foundationalist educational lens.

Specifically, it is my contention that for both Heidegger and Dewey, we are, on the one hand, thrown into the world, delivered to an uncanny and uncertain condition—in Dewey's words, we «cannot escape the problem of how to engage in life» (Dewey, 1922, p. 81). For Dewey, as well as for Heidegger, we are always-already vulnerable and exposed, because «experience is primarily a process of undergoing a process of standing something; of suffering and passion, of affection, in the literal sense of these words» (Dewey, 1917, p. 10). In Heidegger's words, «Da-

sein stands primordially together with itself in uncanniness (Heidegger, 1996/1927, p. 264). However, such an undergoing, such an uncanniness, is also the condition by which we can «overreach ourselves» (Heidegger, 1992/1929-1930, p. 165), fulfilling the «broadening of the self» (Dewey, 1913, p. 89) that is education. This is because for Dewey, undergoing «is never mere passivity» and experience is always «a matter of simultaneous doings and sufferings» (Dewey, 1917, p. 10). In Dewey's understanding, the subject is always pushed out into the future, enlarging and emancipating its experience, thereby deepening and intensifying its quality. For Heidegger, a similar dynamic comes to define uncanniness and Dasein's condition, which is embedded with projecting and transcendence, namely, the ways in which «Dasein chooses itself» (Heidegger, 1992/1928, p. 190). Such a choice, in turn, «is the summons of the self to its potentiality-of-being-a-self, and thus calls Dasein forth to its possibilities» (Heidegger, 1996/1927 p. 253). Thus, both Dewey and Heidegger—although differently—highlight the subject's exposure and vulnerability while also framing this condition as essential for the «potentiality-of-being-a-self» / «broadening of the self» to occur.

Given such premises, I wish to make clear from the outset that my attempt is a conceptual one. Nonetheless, at the end of my paper, I shall attempt to point at some practical bearings for education. More specifically, I deal with the question as to what it means for teaching taking into account such a twofold debunking of self-assured subjectivity. It is my contention, in fact, that the Dewey-Heidegger comparison may offer a foothold for a different conception of what it means to engage in and set up educational processes and practices, a conception that is at poles with the kind of «teaching effectiveness» (Hannan, M., Russell, J.L., Takahashi, S., Park, S. 2015; Ronfeldt, M. 2015), which seems to inform both teaching and teaching learning programmes worldwide (Alexander 2011; Ball 2003; Biesta 2015).

The paper is framed into four sections, respectively committed to analysing the precedents of the comparison I put (section one), Deweyan thinking (section two), Heideggerian questions of transcendence and becoming (section three) and the educational bearings of the

comparison I have argued for. I begin with discussing the precedents of Dewey – Heidegger comparison.

Discussing Dewey – Heidegger comparison

My comparison of Dewey and Heidegger has several precedents, both on the terrain of philosophical and educational understanding. Troutner, at the end of the 1960s, was the first to stage such a comparison. Undoubtedly, he has the great credit of introducing the argument, thus highlighting deep similarities between the two philosophers under the surface of diverse interests and concerns. Troutner, in fact, notices that «both are concerned about immediate experience» (Troutner, 1969, p. 147) and such a common understanding works to challenge Western self-sufficient Cartesian subject and theoretical gaze:

Dewey's organism- environment transaction and Heidegger's 'being- in- the- world' would appear to be on common ground [...R]elationships are paramount in both formulations. There is no organism without an environment, nor, as Heidegger says, is there any world without Dasein. (Troutner, 1969, pp. 147-148)

Despite his effort and credit, Troutner, as far as I can see, fails to recognize some important aspects of both, a problem that was also noted by Kestembaun (1972). Troutner, indeed, in saying that «the action between Dasein and the world is unilateral» (Troutner, 1969, pp. 147-148) misunderstands Heidegger and his deep challenge to Western modern detached subject: Heidegger, in fact, framed Dasein as «already-being-with world» and as «a way of being [...] toward other beings» (Heidegger, 1992/1929-1930, p. 128). We may even say that the essential insight of Heideggerian thought has been exactly the discovery, if we may use such a term, that human beings are always-already-embedded in an environment, and that to conceive of such an environment as detached from a kind of monadic subject is senseless—an argument, as we all know, well developed in Deweyan critique of modern epistemology. Troutner, moreover, also misunderstands Dewey—or, at least, gives a very restricted account of his thinking—in saying that he is «a social engineer» with a «heavy reliance upon the natural sciences for his thinking model» (Troutner, 1969, p. 148).

Troutner's claim that «Dewey[']s major focus is essentially epistemological» (Troutner, 1969, p. 148) was challenged by Dewey in advance in his strong critique of the «industry of epistemology» (Dewey, 1917, p. 17). In addition, a number of eminent scholars have sufficiently shown that Deweyan commitment begins and ends with concrete existence (Alexander, 1987; Bernstein, 2010; Biesta and Burbules, 2003; Garrison, 1998; Hickman, 2007).

Another thinker who put such a comparison was Rorty, in his famous article *Overcoming the Tradition: Heidegger and Dewey*. Rorty's work starts along Troutner's lines, although he does not explicitly mention Troutner. Rorty highlights that both philosophers overcome «the distinction, in ancient philosophy, between contemplation and action [and] both abhor the notion that poetry is supposed to offer us 'values' as opposed to something else—'fact'—which we are to find in science.» (Rorty, 1976, p. 298) However, it is remarkable that Rorty misunderstands deep features about both philosophers; such an evident misunderstanding led Margolis to make a sharp critique of his work. Indeed, Margolis said that «Rorty misreads Heidegger [...] misreads Dewey, misreads the similarity between the two.» (Margolis, 2010, p. 111) Rorty's work, in Margolis analysis, is reduced to a «gymnastic manoeuvre» (Margolis, 2010, p. 111). Because of space limitations, I may provide only two examples of such misunderstandings. First, despite his thinking sinks its roots in the pragmatic turn, Rorty appears to give a very reductive account of Dewey's thought: Rorty, in fact, drawing from Heideggerian words, claimed that when Dewey praises our modern manner of seeing nature as something to be used rather than contemplated he is simply falling in with modern technology's insistence on seeing «the earth's crust as a coal mine, the soil as a source of minerals.» (Heidegger, 1976/1954, p. 114) The problem with this observation is that Dewey, as Garrison (1998, 2003) and Biesta and Burbules (2003) have sufficiently argued, challenged in advance such an understanding of his work, which was devoted to overcome the «exclusive identification of the object of knowledge with reality,» as he states in *Experience and Nature* (Dewey, 1929/1925, p. 157). At the same time, when Rorty says that «Heidegger's weakness was that he could not escape the notion that philosophers' difficulties are more than just philosophers'

difficulties—the notion that if philosophy goes down, so will the West»—he appears to forget that Heidegger, throughout his entire work, exactly highlighted such difficulties as the collapse of the West, a collapse—in Heidegger's words, «the world's night»—that «comes to the light of day only slowly.» In Heidegger's thought, philosophy's commitment is exactly «[t]o see this danger and point it out.» (Heidegger, 2002/1950, p. 18)

Toulmin's impassioned work is a defense of Dewey's «central position the classical traditions of philosophy.» (Toulmin, 1984, p. 9) He begins «[b]y putting Dewey's arguments alongside those of his younger contemporaries, Ludwig Wittgenstein and Martin Heidegger» (Toulmin, 1984, p. 9); such a move allows Toulmin to see «how deeply [the Deweyan] critique of traditional epistemology was capable of cutting.» (Toulmin, 1984, p. 9) Toulmin clearly recognized that both Dewey and Heidegger refused to see the world «as a view, [a] 'view' being something that a spectator can contemplate without intervening.» (Toulmin, 1984, p. 9) Although he did not mention explicitly the intertwined traditions staged by both thinkers—namely, hermeneutics and pragmatism—we may say that, starting from Toulmin we begin to recognize the hermeneutic side of Dewey and, conversely, the pragmatist side of Heidegger.

Rosenthal offers an insightful account, identifying a number of points of contact between Dewey and Heidegger and overcoming, in my view, the problems of Troutner's and Rorty's perspectives while developing a number of Toulmin's insights. Rosenthal highlights how both Dewey and Heidegger undercut the «subject- object split that sets the problems of the modern period» (Rosenthal, 2010, p. 127) rejecting «the illicit reifications of the object of science». (Rosenthal, 2010, p. 128) Moreover, she fully recognizes that

Dewey's focus on the biological is far removed from the 'biologism' that reduces the human to lower level of existence and to which Heidegger so strongly objected. Dewey's focus on the biological [...] reveals the purposive activity out of which awareness of meaning emerges. (Rosenthal, 2010, p. 128)

In the following, based on these precedents, I will address the point educationally, attempting to push the discussion forward thus shedding a light on some educational

bearings such a comparison entail. I begin with Deweyan understanding of existence as «living forward».

Deweyan «living forward»

In this section, I wish to discuss how, for Dewey, the subject is always-already beyond itself, always-already «liv[ing] forward» (Dewey, 1917, p. 10). Such a condition, importantly, is also the doorway for «the increment of meaning» (Dewey, 1930/1916, p. 90) in the being-with-others that education is.

I will begin, as stated above, with Deweyan conception of «liv[ing] forward». When speaking about perceiving, acting, thinking—the very means by which a human being is embedded in the world—a strong reference to the future in his work is brought to the fore. Indeed, such phenomena are phrased by Dewey in terms of their connection with «unattained possibilities» (Dewey, 1929/1925, p. 182) and the future. Let us consider the following statement:

[We] live forward; since we live in a world where changes are going on whose issue means our weal or woe; since every act of ours modifies these changes and hence is fraught with promise, or charged with hostile energies—what should experience be but a future implicated in a present! (Dewey, 1917, p. 10)

Although one key point of Deweyan thought is the conception of experience as an on-going process of undergoing and doing that develops as a continuum, it is worth noting Dewey's emphasis on the future: «[we] live forward», that is, the present is framed by what is going to happen. This dependency of the present on the future has a two-pronged root. On the one hand, in fact, «changes are going on whose issue means our weal or woe». As living beings constantly in contact with our environment, we are radically exposed to the environment's changes, which may determine «our weal or woe». On the other hand, we also produce such changes through our doings. Indeed, Dewey notes that «every act of ours modifies these changes and hence is fraught with promise». To the extent that uncertainty also springs from our doing, we do not master the whole of the consequences of our actions. This is not an isolated passage in Dewey's reflection. Twelve years later, in *The Quest for Certainty*, he states,

The distinctive characteristic of practical activity, one which is so inherent that it cannot be eliminated, is the uncertainty which attends it. Of it we are compelled to say: Act, but act at your peril. Judgment and belief regarding actions to be performed can never attain more than a precarious probability. (Dewey, 1929, pp. 6-7)

Here, uncertainty is the very basis of doing. Of course, such an uncertainty, faithful to the Deweyan transactional approach, is not to be understood nihilistically. Quite the opposite: meaning creation and the «emancipation and enlargement of experience» (Dewey, 1910, p. 156) of education, in being prospective, stand on unpredictability. That is to say that uncertainty, meaning creation and education come into the world together (Garrison, 1998). Unpredictability, importantly, is also involved in perception. In a passage from *Experience and Nature*, Dewey furnishes an account of such a phenomenon, which moves it from the static frame in which it was understood—perception as recognition, identification—towards a dynamic one in which behaviour, acknowledgment, and even judgment are embedded in the act of perception:

To perceive is to acknowledge unattained possibilities; it is to refer the present to consequences, apparition to issue, and thereby to behave in deference to the connections of events. (Dewey, 1929/1925, p. 182)

Such a passage comes to challenge any linear account of behaviour, judgment and decision. It is not that we first perceive and then judge and decide. In any act of perception, we «acknowledge unattained possibilities»; judgment is embodied in perception, and in any perception, we are already projected into the future. Moreover, without such a projective character, without «refer[ring] the present to consequences», perception is literally impossible. Stated otherwise, in Dewey's account, it is not only that inquiry into present conditions is essential to our knowledge of the future. It is also the other way around: projection into the future, acknowledgment of «unattained possibilities», is also the basis for actual perception. We may even say that in Dewey's account, the future and new possibilities constitute the leading force of the present.

Thinking, too, is conceived of by Dewey as a projection into the future. In his 1910 work devoted to the analysis of thinking, this process is understood in terms of jumping and leaping. Time and again, Dewey highlights the risk and uncertainty by which thinking is crossed:

The exercise of thought is, in the literal sense of that word, inference; by it one thing carries us over to the idea of, and belief in, another thing. It involves a jump, a leap, a going beyond what is surely known to something else accepted on its warrant. (Dewey, 1910, p. 26)

Dewey uses the same terms—«leap» and «jump»—a few pages later to describe inference (Dewey, 1910, p. 75). Therefore, I believe that the terms «jump» and «leap» must be carefully understood. Indeed, when leaping, we are not sure where, how and even if we land. Leaping entails leaving the ground to reach something else, something uncertain. Moreover, Dewey notes that «no matter what precautions be taken», thinking can never reach certainty in advance. This uncanny condition, however, must not be seen a nihilistic defeat of purposes; rather, it should be connected to the pivotal function of thought, namely, pointing toward newness. Insofar as we stand on secure ground, we do not add to assured knowledge. Thus, thinking becomes a mechanical activity, one in which all is pre-conceived and known in advance. This theme recurs in subsequent works. In *Democracy and Education*, Dewey states, «All thinking involves a risk. Certainty cannot be guaranteed in advance. The invasion of the unknown is of the nature of an adventure; we cannot be sure in advance» (Dewey, 1930/1916, p. 174). A few pages later, Dewey is even more explicit. When speaking of inference, he states that such a pivotal means must be conceived of as «always an invasion of the unknown, a leap from the known» (Dewey, 1930/1916, p. 186). The term invasion is also meaningful. An invasion is something not at our disposal; it is something we have to undergo or endure. When we are invaded by something, that something is not under our own power. Quite the opposite: it is something that disposes of us. Being invaded means the loss of self-control and self-governance. The question is pivotal because Dewey is not speaking about affects or desires or pain; Dewey is speaking about the intentional, rational act of inferring something. Stated differently, Dewey discloses an

inescapable condition of uncertainty at the core of human thinking. Again, I believe such an uncertainty must be understood in terms of possibility. Not only does the very act of thinking involve risk, but experience, too, is always more than we can understand because

in any object of primary experience there are always potentialities which are not explicit; any object that is overt is charged with possible consequences that are hidden; the most overt act has factors which are not explicit. (Dewey, 1929/1925, p. 20)

For Dewey, then, the goal is not so much to encompass experience by thinking but to enlarge or engender new experience by thinking and education. Because «we live forward» (Dewey, 1917, p. 12), the engendering of experience which education is, is an open affair. Thus, the attempt to master and encompass education by projecting in advance its ends or outcomes is, in Dewey's understanding, both inconsistent and undesirable because «education is all one with growing; it has no end beyond itself» (Dewey, 1930/1916, p. 62) and «[g]rowing is not something which is completed in odd moments; it is a continuous leading into the future» (Dewey, 1930/1916, p. 65). Such a leading into the future, importantly, also is the basis for Deweyan conception of democracy and society (Striano, 2017).

Transcendence and becoming in Heidegger

Thus far, I have discussed Deweyan account of experience from the standpoint of his conception of growth, thinking and uncertainty. It is my contention that a similar dynamic comes to define Heidegger's questions of transcendence and becoming. Contrary to interpretations of Heidegger's work as wholly devoted to addressing the question of the meaning of Being, my contention is that in the late 1920s, Heidegger developed an ethics of freedom, commitment and becoming that is, in and of itself, educational (see Standish, 1992; Gennari, 1997; Thomson, 2001; Bonnett, 2002; Cambi, 2006). Indeed, in this period, themes such as «being-ahead-of-oneself» (Heidegger, 1996/1927, p. 180) and «becom[ing] what we are» (Heidegger, 1992/1929-1930, p. 6) are at the core of Heidegger's reflection. Heidegger developed such questions in one of his works of the 1930s, that is, *The Fundamental Concepts of*

Metaphysics. In that work, he states that to become what we are entails «taking our Dasein upon ourselves» (Heidegger, 1992/1929-1930, p. 164): Dasein «[has] to resolutely disclose itself» towards its own freedom (Heidegger, 1992/1929-1930, p. 164). Such a freedom, as Heidegger puts it, is not «a free-floating potentiality of being in the sense of the ‘liberty of indifference’» (Heidegger, 1996/1927, p. 135); instead, becoming what we are is described by Heidegger in terms of struggle and striving. It is an endless task that we attend to our entire life. Heidegger explicates this question in a passage about the «liberation of the Dasein» that deserves close attention. In the pages devoted to the analysis of boredom, Heidegger speaks about the need

to liberate the humanity in man, to liberate the humanity of man, i.e., the essence of man, to let the Dasein in him become essential. This liberation of the Dasein in man does not mean placing him in some arbitrary position, but loading Dasein upon man as his ownmost burden. Only those who can truly give themselves a burden are free. (Heidegger, 1992/1929-1930, pp. 166-167)

In this passage, what strikes me as a significant ethical and educational move is the presence of three issues: a) the need «to liberate the humanity in man, to liberate the humanity of man»; b) the discourse about Dasein in terms of something to be fulfilled; and c) the link between burden and freedom. In particular, the passage seems to position Dasein on a different register; Dasein is not something already given—our being-in-the-world—but rather something we continually have to realize, something related to our freedom. Moreover, it is precisely freedom—liberation—that is at the centre of the passage. Human beings—man, in Heidegger’s words—must realize freedom by liberating the humanity in themselves. Such freedom, which is human beings’ «ownmost burden», is realized through Dasein’s «becom[ing] essential». In this work, Heidegger leaves open the question of what such becoming concretely means. We find a cue to better understand the issue in *Being and Time*, in a passage that again raises the issue of freedom. I quote the passage below and then provide my comments:

Freedom makes Dasein in the ground of its essence, responsible [verbindlich] to itself, or more exactly, gives

itself the possibility of commitment. The totality of the commitment residing in the for-the-sake-of is the world. As a result of this commitment, Dasein commits itself to a capability of being toward-itself as able-to-be-with others in the ability-to-be-among extant things. Selfhood is free responsibility for and toward itself. (Heidegger, 1982/1927, p. 192)

Here, I believe, the well-known Heideggerian structure of the «circling movement of philosophy» (Heidegger, 1992/1929-1930, p. 180) is at work. Freedom, responsibility and commitment intersect and find each other in a movement through which selfhood is established as such. On the one hand, commitment and being responsible are grounded upon freedom; only freedom gives human beings such a possibility. On the other hand, Dasein is capable «of being toward-itself» exactly by such a commitment. Interestingly, such circularity does not close Dasein in itself in a kind of solipsistic relation to Being. Instead, the «capability of being toward-itself» is conceived of as the capability to be «able-to-be-with others in the ability-to-be-among extant things».

This ethical feature of Heideggerian philosophy is not new. A number of scholars have emphasised the role of choice in Heidegger’s thought, framing it in terms of a call, of the possibility to think and act differently—see, for instance, Dreyfus (1991), Standish (1992, 1997), Olafson (1998), Bonnett (2002), and Thomson (2001). Furthermore, that Dasein has a fundamental ethical and educational characterisation also emerges from other passages by Heidegger in *Being and Time* as well as other works in the same period. Due to space limitations, I can only highlight a few of them, which I hope may show how Heidegger’s reflection between 1927 and 1929—perhaps his most creative period—is grounded in a context of choice, commitment and transformation of the self, or, stated differently, in an educational context.

The focus on choice and commitment is apparent in this passage from *Being and Time*: «Dasein becomes [...] always only that which it has chosen itself to be, that which it understands itself to be in the projection of its own most peculiar ability-to-be» (Heidegger, 1982/1927, pp. 277-278). Here, Dasein’s becoming is tied to Dasein’s choice. Such a choice takes form in the open terrain of not-yet, of Dasein’s «being-possible», as «Da-sein is a being-possible entrusted to itself, *thrown possibility* throughout»

(Heidegger, 1996/1927, p. 135). Again, this not-yet, this being «*thrown possibility* throughout», must not be understood as some indifferent possibilities from which to choose. Time and again, Heidegger highlights how Dasein cannot escape to its being thrown into not-yet and projecting from its very beginning (Heidegger, 1996/1927, p. 136) and how such a possibility is related to a commitment and to a responsibility towards itself—a commitment that calls into question, as he puts it in *The Fundamental Concepts of Metaphysics*, «the demand for a complete transformation of our conception of man» (Heidegger 1992/1929-1930, p. 62). Indeed, Dasein «succeeds for itself, in its own existence, in first throwing itself beyond itself-to its limits. Only from the height of this high projection does it glimpse its true depths» (Heidegger, 1992/1929-1930, p. 17). Such throwing, such «overstepping», is the transcendence of Dasein, namely, «the primordial constitution of the subjectivity of a subject» (Heidegger, 1992/1929-1930, p. 165). It is this founding structure that allows Dasein to be towards itself and with others:

The Dasein as such is being-toward-itself, being-with others, and being-among entities handy and extant. In the structural moments of toward-itself, with-others, and among the-extant there is implicit throughout the character of overstepping, of transcendence. (Heidegger, 1982/1927, p. 301)

«Being-toward-itself», «being-with others», and «being-among entities» belong to Dasein from its very beginning and are fulfilled in the condition of overstepping. Dasein is always-already pushed beyond itself and realizes itself in pursuing its own transcendence. Here, Heidegger's reflection brings to the fore a conception of selfhood-as-being-with as an endless and groundless transformation. Such a conception opens up the subject to a plurality of possibilities that are not already pre-established, a plurality that, in turn, works to challenge given systems of understanding. Thus, the space of «unattained possibilities» and the «future implicated in a present» that come to define experience, on Dewey's side, and the question of Da-sein as «being-possible entrusted to itself, *thrown possibility* throughout», which is pivotal to Heidegger's understanding, also point towards a shared recognition of human beings as projecting, transcending

beings who gain meaning in being stretched into the future while choosing such a condition of being pushed out, beings who need education to fulfil their being. In what follows, I attempt to put forth some educational bearings of the comparison I have staged.

Education as not-yet

First to begin the concluding section, let me make a brief remark on my attempt: I am aware that the way I have highlighted this openness lacks concreteness and perhaps even qualification. Indeed, one can reasonably ask what it means and entails if we are to make sense of it educationally. However, faithful to the need for «not knowing» and for «something prior to [and beyond] naming experience» (Todd, 2015, 412), which can challenge existing pedagogical orders (Masschelein and Simons, 2008; Vlieghe, 2010), the extent to which we can concretely define such a gesture is uncertain, as openness hardly bears definition. Nonetheless, I think that something may be said about schooling and, particularly, about the way in which teachers conceive of curriculum and educational relationships.

According to the analysis I have attempted to make, curriculum should not be conceived as something managed and controlled by teachers, something enacted in order to achieve pre-determined sets of skills and knowledge. Curriculum should be conceived as the space in which teachers and students attempt to dwell in the pure potentiality for growth, in the space of «not-yet» (Heidegger, 1996/1927, p. 226), which should characterize education and learning, thus pursuing the radical newness to which a consistent part of educational literature is calling for (Biesta, 2011; Lewis, 2015; Mortari, 2009; Riva, 2004; Todd, 2009, 2015). Curriculum, in this sense, becomes a matter of hesitation and wait, a matter, also, of interruption and withdrawal of the self (English, 2013; Vlieghe, 2010). Teaching, then, comes to be informed by an ethic of finiteness and humility, one in which we do not aim to master living situations; such an ethics works to show, at the same time, how our educational effort is always-already uncertain, not because of a lack of competence, but for the very nature of educational encounters. Stated otherwise, through Dewey-Heidegger comparison emerges a notion of becoming as something

we both enact and have to endure, something we actively choose and something into which we are thrown. Something that we cannot manage and, yet, something that is up to us to enact.

This conception, while not undermining subject's educational responsibility, works to debunk the existence of educational practices and policies that conceive of the subject as something already established, something that can acquire this or that competence at will, enlarging itself, integrating itself in that kind of neo-liberal educational apparatus which rules educational practices and policies worldwide. While I cannot develop this issue extensively, I wish to highlight how, over the past two decades, we have witnessed two—related—processes: a) an atomisation of educational practices, whereby education is individualized and divided (Ball, 2009); b) the standardization and interchangeability of contents and skills in education and learning processes, and an emphasis on methods, conceived as given protocols and techniques. Through such a vision, teaching is conceived of as a «facilitation» in the learning market (Ball, 2003; Biesta, 2004). Such a learning *politique* tends to reduce diversity—both students' and teaching practices' diversity—emphasising a supposed mastery over experience, which is increasingly standardized and narrowed down to what is functional to neoliberal — educational—apparatus. Students, then, are only required to best perform learning, thus producing the right learning outcomes, no matter what contents and subject matter they are engaging with.

Such policies put forward a rather narrow depiction of knowledge and what we may call the educational subjectivities—both of teachers and students. Then, as a result, a univocal and abstract logic is imposed upon teachers and students, which are only required to adjust to and perform in such a logic. As a corollary, much of the literature about teaching and teachers education has been framed, over the last decades, in terms of what it means to be a « [s]kill-ful teacher» (Brookfield, 2015) or how to pursue «teaching effectiveness» (Hannan, M., Russell, J.L., Takahashi, S., Park, S. 2015), and a narrow conception of inquiry and reflexivity has emerged in teaching training programmes as well. Then, a different conception of teaching and schooling is required. Consistently to the analysis developed above, we should

think of schooling as the place in which the interplay among students, teachers, curriculum and the space of not-yet which education is, is brought about. This is not to deny teachers' responsibility and engagement in framing concrete understandings and practices. Quite the opposite: this is to locate knowledge and schooling in the place they deserve, namely, the source of purposes and practices of societies. Then, if we conceive of education as the means by which human life gains its always-open, always-possible meaning, and society has the possibility to radically change, a different way to conceive of schooling deserves our attention. In this sense, curriculum is not just a means by which students can develop the right skills; it also is the space in which students and teachers attempt to dwell in pure potentiality for growth.

Thus, in drawing my paper to a conclusion, I wish to highlight how for both Dewey and Heidegger, the subject is at once exposed, vulnerable from the very beginning, and pushed beyond itself. It seems to me that here one can find the significance of Dewey's leaping and leaving forward (Dewey, 1917, p. 10) and Heidegger's transcendence and «becom[ing] what we are» (Heidegger, 1992/1929-1930, p. 6). It also happens that such a leaping and becoming, such a transcendence and leaving forward is an open and endless condition, both for Dewey and for Heidegger. Dewey, in fact, repeatedly notes that «[e]nds are, in fact, literally endless, forever coming into existence as new activities occasion new consequences» (Dewey, 1922, p. 231). In Deweyan transactionalism, there is no such thing as a fixed point to reach or to start from. At the same time, for Heidegger, «Da-sein, too, *is always already its not-yet* as long as it is» (Heidegger 1996/1927, p. 227). In addition, the well-known Deweyan statements about education we find in *Democracy and Education* point in the same direction: «Since in reality there is nothing to which growth is relative save more growth, there is nothing to which education is subordinate save more education» (Dewey, 1930/1916, p. 60). Furthermore, «[s]ince growth is the characteristic of life, education is all one with growing; it has no end beyond itself» (Dewey, 1930/1916, p. 62). Dasein, too, is to be conceived of as continually striving to pass its own limit: «Human Dasein gains depth only if it succeeds for itself, in its own existence, in first throwing itself beyond itself—to its limits. Only from the height of this high projection does it

glimpse its true depths» (Heidegger, 1992/1929-1930, p. 17).

What I hope to have shown, then, is that the intersection between Dewey and Heidegger allows us to see both the displacement of the sovereign subject that comes from behind the territory of self-transparency and self-governance and the displacement the subject itself enacts in leaping and transcending its own boundaries, in «leaving forward» and «being-with-others». It is exactly in bearing such a twofold displacement that the subject

becomes responsible. Responsibility, then, is no longer founded on knowledge; rather, it is a commitment founded upon the unpredictability and vulnerability that are, at the same time, behind and produced by the subject. In bearing and enacting such a twofold displacement, we come to better understand the on-going, self-transcending transformation that is education.

VASCO D'AGNESE

University of Campania "Luigi Vanvitelli"

References

- Alexander, T.M. (1987). *John Dewey's Theory of Art, Experience, and Nature: The Horizons of Feelings*. Albany: State of University New York Press.
- Ball, S.J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18.2, pp. 215-228.
- Ball, S.J. (2009). Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: network governance and the 'competition state'. *Journal of Education Policy*, 24.1, pp. 83-99.
- Bernstein, R.J. (2010). *The Pragmatic Turn*. Cambridge: Polity Press.
- Biesta, G. J. J. (2011). Philosophy, Exposure, and Children: How to Resist the Instrumentalisation of Philosophy in Education. *Journal of Philosophy of Education*, 45.2, pp. 305-319.
- Biesta, G.J.J. (2004). Education, Accountability and the Ethical Demand: Can the Democratic Potential of Accountability Be Regained? *Educational Theory*, 54.3, pp. 233-250.
- Biesta, G.J.J. and Burbules, N.C. (2003). *Pragmatism and Educational Research*. Boston: Rowman & Littlefield Publishers.
- Bonnett, M. (2002). Education as a Form of Poetic. A Heideggerian Approach to Learning and the Teacher-Pupil Relationship, in: M. A. Peters (Ed.) *Heidegger, Education and Modernity*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, pp. 229-243.
- Brookfield, S.D. (2006). *The Skill-ful Teacher. On Technique, Trust and Responsiveness in the Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cambi, F. (2006). Heidegger e la pedagogia. Sondaggi e riflessioni. *Studi sulla formazione*, IX.2, pp. 7-15.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. Boston, New York, Chicago: D.C. Heath & Co.
- Dewey, J. (1917). The Need for a Recovery of Philosophy, in J. Dewey et al., *Creative Intelligence. Essays in the Pragmatic Attitude*. New York: Henry Holt and Company, pp. 3-69.
- Dewey, J. (1922). *Human Nature and Conduct. An Introduction to Social Psychology*. New York, Henry Holt and Company.
- Dewey, J. (1929). *The Quest for Certainty: a Study of the Relation between Knowledge and Action*. New York: Minton Balch & Company.
- Dewey, J. (1929/1925). *Experience and Nature*. London, George Allen & Unwin.
- Dewey, J. (1930/1916). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York, The MacMillan Company.
- Dreyfus, H. (1991). *Being in the World. A Commentary on Heidegger's Being and Time*. Cambridge, MA: MIT Press.
- English, A. (2013). *Discontinuity in Learning. Dewey, Herbart and Education as Transformation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Garrison, J. (1998). Foucault, Dewey and Self-creation. *Educational Philosophy and Theory*, 30.2, pp. 111-134.
- Garrison, J. (2003). Dewey, Derrida and the 'Double Bind'. *Educational Philosophy and Theory*, 35.3, pp. 349-362.
- Gennari, M. (1997). *Pedagogia degli ambienti educativi*. Roma: Armando

- Hannan, M., Russell, J.L., Takahashi, S., Park, S. (2015). Using Improvement Science to Better Support Beginning Teachers: The Case of the Building a Teaching Effectiveness Network. *Journal of Teacher Education*, 66.5, pp. 494-508.
- Heidegger, M. (1982/1927). *Basic Problems of Phenomenology*. Bloomington: Indiana University Press.
- Heidegger, M. (1992/1929-1930). *The Fundamental Concepts of Metaphysics. World, Finitude, Solitude*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Heidegger, M. (1996/1927). *Being and Time*. Albany: State University of New York Press.
- Hickman, L.A. (2007). *Pragmatism as Post-Postmodernism: Lessons from John Dewey*. New York: Fordham University Press.
- Kestenbaum, V. (1972) Phenomenology and Dewey's Empiricism: A Response to Leroy Troutner. *Educational Theory*, 22.1, pp. 99-108.
- Kestenbaum, V. (1972). Phenomenology and Dewey's Empiricism: A Response to Leroy Troutner. *Educational Theory*, 22.1, pp. 99-108.
- Lewis, T. (2015). Suspending the Ontology of Effectiveness in Education: Reclaiming the Theatrical Gestures of the Ineffective Teacher, in T. Lewis, M. Laverty (Eds.) *Art's Teaching, Teaching Arts. Philosophical, Critical and Educational Musings*. Dordrecht: Springer, pp. 165-178.
- Margolis, J. (2010). Heidegger: A Pragmatist by Any Means, in *John Dewey and the Continental Philosophy*, P. Farfield (Ed.) Carbondale, Illinois: Southern Illinois University Press.
- Masschelein, J., Simons, M. (2008). The Governmentalization of Learning and the Assemblage of Apparatus. *Educational Theory* 58.4, pp. 391-415.
- Mortari, L. (2009). *Aver cura di sé*. Milano: Mondadori.
- Olafson, F. A. (1998). *Heidegger and the Ground of Ethics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Riva, M.G. (2004). Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni. Milano: Guerini e Associati.
- Rorty, R. (1976). Overcoming the Tradition: Heidegger and Dewey. *The Review of Metaphysics* 30.2, pp. 280-305.
- Rosenthal, S.B. (2010). Science, Nature and Philosophic Foundation: Dewey and Heidegger, in Farfield, P. (Ed.) (2003) *John Dewey and the Continental Philosophy*. Carbondale, Illinois: Southern Illinois University Press.
- Standish, P. (1997). Heidegger and the Technology of Further Education. *Journal of the Philosophy of Education Society of Great Britain* 31.3, pp. 439-459.
- Standish, P., (1992). *Beyond the Self: Wittgenstein, Heidegger and the Limits of Language*. Aldershot: Ashgate Publishing Group.
- Striano, M. (2017). Dewey, the Ethics of Democracy, and the Challenge of Social Inclusion in Education in S. Fesmire (Ed.) *The Oxford Handbook of Dewey*. Oxford: Oxford UP.
- Thomson, I. (2001). Heidegger on Ontological Education, or: How We Become What We Are. *Inquiry*, 44, pp. 243-268.
- Todd, S. (2009). *Toward an Imperfect Education: Facing Humanity, Rethinking Cosmopolitanism*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Todd, S. (2015). Education Incarnate. *Educational Philosophy and Theory*, 48.4, pp. 405-417.
- Toulmin, S. (1984). Introduction in *John Dewey, The Quest for Certainty, The Later Works, 1925-1953*, vol. 4, J. A. Boydston (Ed.) Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Troutner, L.F. (1969). The Confrontation between Experimentalism and Existentialism: From Dewey through Heidegger and Beyond. *Harvard Educational Review*, 39.1, pp. 124-54.
- Vlieghe, J. (2010). Judith Butler and the Public Dimension of the Body: Education, Critique and Corporeal Vulnerability. *Journal of Philosophy of Education Society of Great Britain*, 44.1, pp. 153-170.

La struttura della persona umana. La Bildung di Edith Stein tra fenomenologia e metafisica

The Structure of the Human Person. Edith Stein's Bildung conception between phenomenology and metaphysics

MARCO UBBIALI

*This article presents the contribution of Edith Stein in order to argue the possible (necessary) relationship between metaphysics and pedagogy. Starting from the text *The Structure of the Human Person* (1932-33) the article presents Stein's position which assures that every pedagogical theory is founded on an anthropological and metaphysical vision. After analyzing the most influent positions at her times, she proposes an interesting foundation of her theory of the Bildung on the Christian philosophy/metaphysics. In the second part of this contribution the metaphysical position of Edith Stein is read within the early Twentieth Century debate on the possibility of a "Christian philosophy" (in particular comparing it with the "pure" phenomenological position), and it is analyzed as a possible suggestion for contemporary pedagogy.*

KEYWORDS: EDITH STEIN, BILDUNG, METAPHYSICS, ONTOLOGY, PHENOMENOLOGY

Per affrontare il tema, ormai poco indagato, del rapporto tra metafisica e pedagogia, intendiamo qui presentare il contributo di Edith Stein, filosofa che attraversa la prima metà del Novecento con la sensibilità di un'esperienza esistenziale prima, e di pensiero poi, crocevia di molti movimenti e contraddizioni che hanno caratterizzato il Secolo breve (ebraicità e appartenenza al popolo tedesco, donna in un'università al maschile, di famiglia ebrea poi atea e infine cattolica, realista fenomenologa e infine mistica carmelitana, donna impegnata e martire ad Auschwitz).

La riscoperta della Stein, avvenuta in grave ritardo rispetto alla sua significativa produzione, è attestata dal letterale esplodere delle pubblicazioni su di lei, recentemente raccolte in *Die Rezeption Edith Steins. Internationale Edith-Stein-Bibliographie 1942-2012* di F. Alfieri (2012, ma in continua revisione)¹. All'interno della sua opera omnia come anche della bibliografia secondaria è possibile trovare un significativo corpus di scritti dedicati alla questione pedagogica².

Stein, fenomenologa della scuola del "primo" Husserl³, ovvero legata all'originaria vocazione realista della fenomenologia si trova ad affrontare, dopo la

conversione al cristianesimo, una serie di sfide nuove al pensiero, oltre che un linguaggio filosofico che la tradizione cristiana (e in particolare il tomismo) le chiedeva di analizzare e confrontare con l'alfabeto husserliano.

Sorprende che, proprio gli anni in cui la Stein si trova ad affrontare il paragone (e l'eventuale rapporto) tra fenomenologia (e con essa la filosofia Novecentesca) e filosofia "cristiana", siano anche gli anni in cui lavora ai suoi testi di filosofia dell'educazione. È proprio il periodo successivo al battesimo infatti che la vede impegnata a lavorare come insegnante presso la scuola delle Domenicane di Spira e l'Istituto di Pedagogia scientifica di Munster e come conferenziera che attraversa l'Europa centrale per condividere riflessioni sul ruolo della donna e sull'educazione. Proprio le tematiche relative al rapporto tra fenomenologia e metafisica, tra la possibilità di una filosofia cristiana e il dubbio metodico, sono presenti e sottese anche agli scritti sulla *Bildung*, e con un valore particolare dal punto di vista della filosofia dell'educazione.⁴

La struttura della persona umana. La Bildung di Edith Stein tra fenomenologia e metafisica

Le lezioni tenute all'Istituto di pedagogia scientifica di Münster del 1932, oggi pubblicate in *La struttura della persona umana* (SPU), rappresentano la sintesi maggiore e compiuta della filosofia dell'educazione della Stein, unitamente alla sua antropologia filosofica.

La pedagogia, o come la chiama la Stein "scienza dell'educazione", è una scienza pratica, ha cioè come oggetto e come fine quello di un'azione, l'azione formativa appunto. Come ogni azione anch'essa è guidata da un *logos*:

Tutto l'agire umano è guidato da un *logos*. [...] Esso indica da un lato un ordine oggettivo di ciò che esiste, nel quale è inserito anche l'agire, dall'altro una comprensione vivente da parte dell'essere umano di quest'ordine, che lo rende capace di operare nella sua prassi in maniera ad esso conforme ("conformemente al senso"). (SPU, p. 3)

Non è facile però rendere in tedesco (come in italiano) ciò che il termine greco abbraccia, come è ben mostrato da Goethe nel celebre monologo di Faust che alle prese con la traduzione del Prologo del Vangelo di Giovanni (Gv 1,1) ne avverte tutta la difficoltà: *Logos* può essere reso con 'senso' (Sinn), o con 'forza' (Kraft), ma alla fine Faust decide di renderlo con 'azione' (Tat). È interessante notare come lo stesso sforzo faustiano riconduca il *logos* nell'alveo della filosofia pratica, che lo rende ancor più pertinente alla riflessione pedagogica. Stein rilegge la questione semantica del termine *logos* con un doppio sguardo, tipico della fenomenologia:

Da un lato, esso indica un ordine oggettivo di ciò che esiste, nel quale è inserito anche l'agire umano, dall'altro una comprensione vivente di quest'ordine da parte dell'uomo, una comprensione che lo rende capace di comportarsi in maniera a esso conforme (vale a dire 'conformemente al senso'). (SPU p. 3s.)

Queste brevi righe ripresentano la forza del pensiero fenomenologico che, come potente gnoseologia, riesce a tenere unite la dimensione realista, in grado di cercare l'essenza che è insita nei fenomeni, e il modo in cui essi si manifestano nell'esperienza vivente del soggetto

(*Erlebnis*). In particolare la sottolineatura relativa all'agire umano mostra la fecondità della fenomenologia stessa per il pensiero etico, e insieme per ogni filosofia delle "pratiche", tra cui l'azione educativa. Con sano realismo la Stein afferma che la comprensione vivente che sta a fondamento del lavoro "non sempre necessita di giungere a una chiara immagine mentale" (p. 4), fino a fissarsi in una teoria chiara, esplicita, come tutte le "logie" che tentano di fissare il *logos* in un sistema concettuale. Però ogni azione è guidata da un *logos*, allo stesso modo l'educazione:

Ogni opera educativa, tesa a 'formare' esseri umani, è guidata da una determinata concezione dell'essere umano, della sua posizione nel mondo, dei suoi compiti nella vita, delle possibilità pratiche di plasmarlo e di 'formarlo'. La teoria della 'formazione' dell'uomo, che indichiamo con il termine di scienza dell'educazione, è legata organicamente a un'immagine generale del mondo, cioè a una metafisica, e l'idea di essere umano è quella parte della immagine generale del mondo alla quale essa è connessa nel modo più immediato. (SPU p. 4).

La scienza dell'educazione, dunque si iscrive dentro un quadro filosofico chiaro e forte, una vera e propria metafisica (immagine generale del mondo) alla quale inerisce anche una visione antropologica che è la matrice diretta di ogni visione pedagogica.

La pedagogia costruisce sul vuoto se non ha una risposta alla domanda «che cos'è l'uomo?». (SPU p. 25)

La filosofia della Bildung di Edith Stein si fonda dunque sulla seguente convinzione teoretica: ogni azione educativa si radica dentro una visione dell'essere umano (antropologia filosofica), la quale si iscrive a sua volta dentro una visione dell'essere (metafisica). Solo riconoscendo, esplicitando e valutando le metafisiche e le antropologie sottese alle diverse ispirazioni educative si può parlare di una vera e propria pedagogia "scientifica", di una vera e propria scienza dell'educazione. Dal punto di vista della validazione di una pratica pedagogica, dunque, è necessario analizzare la bontà e la coerenza delle visioni antropologiche e metafisiche ad essa sottese: una buona pedagogia si fonda su una visione dell'uomo e del tutto aderenti al

vero, capaci di cogliere l'uomo e la vita nella loro essenza.

Ma è vero anche l'aspetto reciproco di tale convinzione: la pedagogia e le sue applicazioni pratiche diventano un banco di prova della bontà delle visioni metafisiche e antropologiche che le generano. Se infatti la pratica educativa è la conseguenza di una visione ontologica, non ne è però soltanto (negli aspetti di indicazioni operative quanto nella ricerca critica dei suoi fondamenti) una mera applicazione deduttiva: seguendo lo stile della fenomenologia, che afferma la priorità dell'esperienza vissuta sulla riflessione, la prassi è considerata infatti una fonte di informazioni vera e propria per la filosofia, ed è per l'antropologia un banco di prova in quanto le permette di confrontarsi con la vita vera.

In modo molto realistico Stein però riconosce che molte persone svolgono un'opera educativa senza avere chiara una visione metafisica o antropologica; tuttavia sempre a fondamento del loro agire si può riscontrare una concezione del mondo e dell'uomo. Allo stesso modo non sempre le prassi educative corrispondono come conseguenze dirette alle teorie esplicite cui certi educatori fanno riferimento; ma osserva acutamente la Stein «questa mancanza di logica e consequenzialità ha anche un lato positivo, in quanto costituisce una certa difesa contro i drastici effetti di teorie sbagliate» (SPU, p. 5). Quasi a dire che a volte la pratica è molto migliore delle teorie, perché il guardare occhi negli occhi l'educando, impedisce all'educatore di agire come semplice paladino di un'ideologia. Certo è però che le idee e le teorie, quelle esplicite come anche quelle di cui non si è pienamente consapevoli, non sono inefficaci, ma condizionano la prassi di un educatore.

Muovendo da questa considerazione Stein prende in considerazione tre grandi teorie che influenzano la vita culturale tedesca di inizio '900: l'idealismo, la psicologia del profondo, la filosofia esistenziale di Heidegger. Le analizza dal punto di vista metafisico, nei loro aspetti antropologici e infine ne trae le conseguenze pedagogiche.

Presentiamo qui di seguito le brevi considerazioni di Stein come modalità esemplificatrice della sua teoria di fondo: la pedagogia si fonda sempre su una metafisica e

in particolare sull'antropologia; e il suo reciproco: metafisica e antropologia generano visioni educative.

La concezione dell'uomo nell'idealismo tedesco (l'ideale di 'umanità') e il suo significato pedagogico

Dopo il crollo dovuto alle correnti materialiste e positiviste del XIX secolo, l'idealismo tedesco si trova di nuovo a influenzare le teorie pedagogiche della Germania contemporanea alla Stein. Secondo la visione di Lessing, Herder, Schiller e Goethe (pur con la specificità di ciascun pensatore) l'essere umano è

libero, è chiamato alla perfezione (che essi chiamano 'umanità'), è un membro nella catena dell'intero genere umano, il quale si avvicina progressivamente all'ideale della perfezione; ogni singolo ed ogni popolo hanno ricevuto, in forza della loro specificità, un particolare compito da svolgere nel processo di sviluppo dell'umanità. (SPU p. 6)

A partire da questa metafisica la pedagogia che ne consegue è caratterizzata da ottimismo e attivismo pedagogici, come evidente nei vivaci movimenti di riforma delle scuole e delle istituzioni educative sorti tra la fine del XVIII e l'inizio del XIX secolo. L'educatore ha davanti a sé, come modello, l'ideale di 'umanità', da raggiungere nella massima espressione della libertà. L'opera educativa deve portare l'allievo a risvegliare e sviluppare le sue energie vitali come la capacità di operare in modo autonomo, per trovare il proprio posto nel popolo e nell'umanità, portando il personale contributo alla grande creazione dello spirito umano, la cultura. È questa una lotta contro la "natura inferiore", ardua, ma fiduciosa nella natura umana la pedagogia illuminista ritiene che la forza della ragione vincerà sicuramente (come già in Rousseau). Questa filosofia, e quindi la pedagogia che vi si ispira, considera dunque soltanto ciò che è afferrabile dall'intelletto e anche le dimensioni irrazionali (come le pulsioni o le sensazioni) non possono che essere indagate per ciò che emerge alla luce della ragione.

La concezione della psicologia del profondo e le sue conseguenze pedagogiche.

Di contro all'Idealismo si era sviluppato il Romanticismo, scopritore del profondo, degli «abissi dell'esistenza umana» (SPU p. 7). Sconfitti dalla potenza dei pensatori idealisti questi precursori sono però tornati alla ribalta attraverso le scoperte della psicologia del profondo. La vita psichica si rivela con due lati, una superficie e una profondità: quest'ultima ci viene manifesta quando "strani ribollimenti" offuscano la chiarezza della vita della coscienza o l'ordinata vita esteriore, e in essa ci accorgiamo essere all'opera oscure potenze. Se queste ci sono state rivelate per la prima volta dai grandi romanzieri russi (Tolstoj e Dostoevskij), la psicoanalisi è stata la prima grande impresa sistematica di studio di tale profondità. La forza di queste ricerche ha attratto circoli di intellettuali sempre più ampi, in particolare quando il "marasma" delle Prima guerra mondiale e del dopoguerra ha mostrato la distruttività di tali oscure potenze. Gli studiosi che scelgono la via della psicologia del profondo, sebbene con le specificità delle diverse scuole e dei vari approcci, ritengono che ciò che è essenziale e attivo sia la profondità sommersa, mentre i pensieri, i sentimenti e gli atti di volontà dei quali si ha chiara coscienza (la vita di superficie) siano semplice conseguenza di ciò che avviene in modo non consapevole: la vita cosciente non è altro che un insieme di segni che dischiudono l'accesso e la comprensione del profondo. Secondo la psicoanalisi le forze all'opera nel profondo sono le pulsioni. È questo un vero e proprio ribaltamento dell'idealismo: una detronizzazione dell'intelletto e della libera volontà dalla loro posizione predominante di sovrani assoluti dell'essere umano, la non-accettazione di una realtà oggettiva e del riconoscimento di uno scopo raggiungibile con la volontà. Si frammenta, inoltre l'unità spirituale dell'umanità e il senso oggettivo della sua creazione culturale. In una tale concezione dell'essere umano la domanda pedagogica assume una portata tragica e scettica: ha ancora senso un'opera educativa? Come fine dell'educazione resta solo l'essere umano in cui le pulsioni funzionano "normalmente"; suo compito è la mera cura e prevenzione dei disturbi psichici; suo mezzo è l'analisi della vita della superficie,

la scoperta della pulsione attiva sottostante, l'avvio del suo soddisfacimento o di una sua sana abreazione.

Le conseguenze pedagogiche sono evidenti: un'eccessiva stima dell'istinto, il primario compito del comprendere rispetto all'educare (che passa in secondo piano e nel senso sopra indicato), un'educazione individualistica (quando come mezzo di comprensione si utilizza il metodo psicoanalitico si rischia di recidere il legame vivo tra le anime).

L'Esserci secondo la visione della filosofia esistenziale di Heidegger.

Accanto alla visione psicoanalitica dell'uomo anche la visione dell'esistenzialismo heideggeriano fa i conti con il profondo e con i contrasti che esistono nel suo rapporto con la superficie, ma in un modo diverso. Quella di Heidegger è una vera e propria metafisica, che Stein chiama «la metafisica dei giorni nostri, nella sua forma più seducente» (SPU p. 10). Se la grande questione della metafisica è quella dell'Essere, Heidegger afferma che noi uomini possiamo affrontarla solo a partire dalla nostra esistenza, dalla nostra condizione di uomini gettati nel mondo alla ricerca di cosa siamo. L'uomo è segnato dalla morte e la sua condizione di verità gli chiede di accettare il nulla da cui viene e verso il quale va in modo inarrestabile. La sua dimensione spirituale lo rende libero, in quanto deve decidersi per il suo vero essere, sapendo però che scopo della sua vita non è altro che diventare se stesso mantenendosi nel nulla di cui è costituito. Stein è consapevole che Heidegger non ha costruito una teoria pedagogica, ma tale visione dell'uomo ha conseguenze educative importanti: se l'uomo è chiamato al vero essere (ma bisognerà in qualche modo domandarsi che senso abbia tale chiamata per un'esistenza iscritta dentro il nulla), l'educatore ha il compito di far emergere e difendere tale chiamata dalle forme illusorie di risposta. «Ma chi vorrà darsi a questa triste opera e chi sarà capace di prendersene la responsabilità?» (SPU p. 12). Che senso ha parlare di "vero essere" quando questo coincide con il nulla? E quale educatore potrebbe sostenere il peso di presentarsi come un Esserci capace di crescere e di aiutare a crescere avendo il nulla davanti

agli occhi o addirittura fuggendo dal mondo verso il nulla?

La concezione dell'essere umano nella metafisica cristiana.

Sottrarsi al nichilismo pedagogico, conseguenza di quello metafisico, è possibile solo se quest'ultimo viene superato attraverso una metafisica positiva che dia ragione del nulla e degli abissi dell'esistenza umana (SPU p. 12).

A tale scopo Stein propone la metafisica cristiana, con la sua antropologia e le sue conseguenze pedagogiche. Consapevole delle differenze confessionali e delle posizioni dei diversi pensatori cristiani, va alla ricerca di alcuni tratti comuni, decidendosi però per una determinata base dogmatica, in quanto la metafisica cristiana fa uso delle verità di fede.

Per prima cosa Stein delinea tale metafisica nei rapporti con le concezioni già presentate, mettendo in evidenza punti in comune e caratteristiche specifiche e peculiari. Con l'umanesimo idealista la metafisica cristiana condivide il presupposto della bontà della natura umana, della libertà dell'uomo, la vocazione alla perfezione e la responsabilità di ciascuno rispetto alla totalità dell'umanità. Anche per il cristianesimo, inoltre, l'uomo tende alla piena realizzazione di sé, fatta di spirito, conoscenza e amore. «La conoscenza nasce dallo spirito e dallo spirito che conosce procede l'amore» (SPU p. 13s.). Tuttavia, «in tutto questo essa [la vocazione alla perfezione umana] poggia su un diverso fondamento. L'uomo è buono perché è stato creato da Dio, creato a Sua immagine e questo in un senso che lo distingue dalle altre creature terrene. Nel suo spirito è impressa l'immagine della Trinità» (SPU p. 13) e tale immagine, richiamando l'approccio di s. Agostino, si ritrova proprio in quella tripartizione dell'anima umana appena richiamata. Le due metafisiche si differenziano inoltre per le loro finalità: l'idealismo ha un fine terreno, il cristianesimo uno ultraterreno, fine verso il quale può e deve cooperare, ma che non può raggiungere solo con la sua forza naturale.

La debolezza dell'uomo, la sua complessità oltre il «carattere superficiale della coscienza» (p. 14) e la presenza del peccato nella sua vita, mostra un

parallelismo significativo con le teorie del profondo: anche il cristianesimo infatti conosce i lati oscuri dell'esistenza. «L'essere umano era in origine buono, signore dei suoi istinti in forza della propria ragione, orientato liberamente al bene. Ma, quando il primo uomo ha voltato le spalle a Dio, la natura umana è decaduta dallo stato originario: le pulsioni si sono rivoltate contro lo spirito, l'intelletto si è oscurato, la volontà indebolita» (SPU p. 15). L'uomo non è però completamente consegnato alle potenze oscure: egli gode ancora della luce della ragione (sebbene non assoluta) e della libertà: ognuno può quindi intraprendere la battaglia contro la propria «natura inferiore». Questa battaglia è da considerarsi però persa in partenza se all'uomo non viene incontro la Grazia che lo sostiene, ne rinvigorisce le potenze e indica la via.

Il cristiano deve quindi vivere con un'«attitudine critica nei confronti del mondo nel quale si trova a vivere come essere umano che si risveglia alla sua spiritualità, e nei confronti del proprio io». Questo «appello a prender coscienza del vero essere» (SPU p. 16) è stato espresso con grande lucidità nella metafisica heideggeriana e si ritrova nell'appello cristiano alla conversione. Con la teoria dell'Esserci il cristianesimo condivide anche il «luogo» della ricerca del vero essere, cioè nell'appello alla coscienza, nell'interiorità. Il pensatore cristiano che più di tutti ha percorso questa via è Agostino, ma con un risultato differente. Agostino afferma che nell'interiorità dell'uomo abita la Veritas: l'anima che conosce se stessa conosce, in se stessa, Dio. Per Heidegger invece ci si scontra con la finitezza dell'Esserci e ci si imbatte nel suo nulla costitutivo.

Conseguenze pedagogiche di una metafisica cristiana

Per trarre alcune conseguenze dalla metafisica a una pedagogia cristiana, Stein attinge tanto ai mezzi della scienza e della conoscenza naturale dell'uomo, quanto alle fonti della Rivelazione e ai pensatori cristiani. L'antropologia credente può delineare il fine dell'essere umano (necessario perché «tutti gli obiettivi pedagogici devono orientarsi al fine ultimo», SPU p. 19) e cercare chiarezza riguardo alle attività educative e ai loro limiti. L'ideale teleologico di umanità perfetta può essere raggiunto attraverso diverse vie: quella dell'uomo

immagine della Trinità, quella dell'uomo considerato nella sua natura prima del peccato o quella dell'umanità di Cristo.

Va inoltre notato che la Rivelazione non delinea solo un'immagine generale dell'essere umano, ma prende in considerazione le differenze fra i sessi e tiene conto anche dell'individualità. In corrispondenza con ciò, oltre al fine universale comune a tutti gli esseri umani, essa conosce anche una differenziazione di fini, corrispondenti alle specificità dei sessi e degli individui. (SPU p. 19)

In questa sottolineatura la Stein riassume il suo pensiero circa la natura dell'uomo (natura generale, specie maschile e femminile, individualità) che aveva già esposto nei saggi precedenti e che poi si articolerà meglio nel prosieguo delle lezioni, e presenta il suo metodo di lavoro che attinge da varie fonti, sulla scia dell'insegnamento di san Paolo «esaminate ogni cosa, tenete ciò che è buono» (1 Tess 5,21)⁵, confrontando le affermazioni della Rivelazione con la “cosa” dell'uomo secondo il metodo fenomenologico.

Per comprendere l'azione pedagogica è fondamentale la dottrina dell'unità del genere umano: siamo tutti uomini e tale natura ci è trasmessa di generazione in generazione, dai progenitori attraverso i genitori, che si pongono quali strumenti dell'attività creatrice di Dio nella generazione e nell'educazione dei figli: ciò comporta l'esigenza di educare.

La natura spirituale dell'essere umano, esigono <sic> la spiritualità dell'atto pedagogico, cioè un'azione comune di educatore e allievo che tenga conto della crescita graduale dell'attività spirituale, e in cui l'azione di guida dell'educatore lasci sempre di più spazio all'attività propria dell'allievo, per condurlo, infine, a un'attività svolta in completa autonomia (Selbsttätigkeit) e all'autoeducazione. (SPU p. 19)

Ogni educatore deve però essere consapevole dei limiti intrinseci alla propria attività: prima di tutto:

la natura dell'allievo, a partire dalla quale non tutto e non ogni cosa si può ‘fare’, la sua libertà, che può opporsi all'educazione e vanificarne gli sforzi, e infine l'inadeguatezza dell'educatore stesso, la limitatezza della conoscenza, ad esempio, della natura dell'allievo, su cui,

pur con la migliore buona volontà, non può procurarsi completa chiarezza (SPU p. 19s.).

L'individualità si presenta poi come qualcosa di misterioso, e inoltre in ogni generazione viene al mondo qualcosa di nuovo che per la precedente non è pienamente comprensibile (la Stein sembra qui accennare al tema della storia come rivelatrice delle forme). Tali limiti ci ricordano che Dio, l'unico che conosce nel profondo ogni uomo, è il solo vero educatore: solo lui infatti ha davanti agli occhi in modo indubitabile il fine di ciascuno e conosce i mezzi necessari per raggiungerlo. Gli educatori non sono altro che strumenti nelle mani di Dio. L'educatore cattolico deve quindi possedere una serie di atteggiamenti di fondo conseguenti: prima di tutto avere un riverente rispetto di fronte alla natura data e alla sua legge di formazione, possedere un'«attenzione reciproca ininterrotta e fiduciosa quale condizione per la comprensione» (SPU p. 20), sentirsi responsabile di fronte a Dio e avere fiducia in lui, e condurre il bambino a questa disposizione. Profondo rispetto e un sacro timore sono dovuti ai giovani affidati alle mani dell'educatore: essi infatti sono creati da Dio e portano in sé un destino divino. Deve conoscere quali leggi regolano la formazione dell'uomo: a questo proposito le scienze umane come la psicologia, l'antropologia e la sociologia sono di grande aiuto, ma fondamentale è il vivo contatto interiore con il bambino; egli deve conoscere l'anima di ogni educando, individualmente, leggendo le sue diverse forme espressive, e cercare di aprirla solo con l'amore e con il rispetto, senza forzare. Se però non bisogna forzare attraverso azioni educative coercitive non bisogna nemmeno semplicemente “lasciar crescere”: alcune disposizioni infatti vanno curate e lasciate esprimere, altre vanno bloccate ed eliminate. L'educatore non ha un metodo applicabile una volta per tutte: la libertà e l'individualità caratteristica di ogni alunno non lo permettono; dovrà perciò procedere prudentemente andando a tastoni. Molto bella la sottolineatura che controbilancia il peso della responsabilità dell'educatore: «egli ha la responsabilità di fare la sua parte», ma «ciò che egli non può portare a compimento, avverrà in altro modo» (SPU p. 22).

Il nesso tra responsabilità e fiducia è la chiave dell'educazione. Responsabilità, prima che nei confronti dell'educando, è per l'educatore verso se stesso: egli stesso deve formarsi a ciò che deve diventare. Fiducia, in quanto «non affronta questo compito da solo, ma può aspettarsi che la Grazia porterà a compimento ciò che va al di là delle sue proprie forze» (SPU p. 22). Quando la fede è presente tanto nell'educatore che nell'educando si raggiunge il fondamento oggettivo dell'azione/cooperazione pedagogica: la fiducia gioiosa e pura «superiore a ogni simpatia umana, di lavorare entrambi alla realizzazione di un'opera che non è cosa personale dell'uno o dell'altro, ma è cosa di Dio» (SPU p. 22).

Nesso oggettivo tra umanità ed educazione

Affinché l'essere umano realizzi se stesso è necessaria l'opera educativa: essa avviene solo perché esiste una comunità umana, dove le persone possono agire insieme in quanto dotate di una dimensione spirituale comune. Molto significativo il gioco di parole che in italiano si crea tra due termini che la Stein accosta nelle prime righe del paragrafo B del suo testo: *Menschen* – 'umanità' intesa come la qualità che fa dell'uomo il suo essere uomo, e *Menscheit* – 'umanità' intesa come il genere umano. L'umanità di ognuno si realizza attraverso l'azione dell'umanità che interagisce spiritualmente con lui/lei.

Esiste un nesso oggettivo tra umanità [*Menschen*] e educazione, la condizione d'essere del rapporto tra l'idea di uomo e la teoria e prassi pedagogiche. L'umanità [*Menscheit*] è una grande totalità: deriva da una radice, è orientata a uno scopo, è intessuta in un destino (SPU p. 23).

Questa nota è particolarmente significativa: non avviene così infatti per gli angeli che stanno davanti a Dio ognuno per sé. Anche gli animali non presentano un tale legame: seppure vivano in comunità come la famiglia e il branco, nessuna reciproca appartenenza va al di là di spazio e tempo. E «questo dipende dalla natura spirituale dell'essere umano: essa rende possibili atti da compiere insieme» (SPU p. 23). L'atto pedagogico, per esempio, prevede che persone seppure con posizioni

diverse agiscano insieme. Allo stesso modo l'atto pedagogico è permesso dal fatto che le persone possono avere un possesso comune dei beni spirituali e che questi possono passare da un soggetto all'altro. Tali azioni spirituali sono permesse proprio dalla natura primariamente spirituale dell'uomo.

L'atto di educare è reso possibile anche dal fatto che proprio degli uomini è il loro carattere evolutivo: essi non entrano compiuti nell'esistenza come i puri spiriti, e che nemmeno sono vincolati come gli animali nel loro sviluppo, avendo dinanzi a sé un ampio ventaglio di possibilità alle quali essi stessi possono collaborare con un certo grado di libertà: «ciò rende possibili e necessari il formarsi da sé, ma anche il guidare e il seguire» (SPU p. 24).

Metafisica cristiana come limite o come risorsa per la pedagogia?

Il problema di una metafisica o filosofia cristiana⁶

La questione della filosofia cristiana, intesa come una metafisica che conferisce senso a una visione dell'uomo, è un problema che ha attraversato il Novecento, con riflessioni che hanno mosso i più grandi pensatori cristiani del secolo scorso, in particolare in Francia: alcuni nomi per tutti sono quelli di M. Blondel, M. Brehier, R. Garrigou-Lagrange, E. Gilson e J. Maritain. Anche Edith Stein si inserisce in questo dibattito, partecipando attivamente con gli scritti e le conferenze e i dialoghi, circa possibilità e condizioni della filosofia cristiana.

Per argomentare la posizione steiniana ci riferiamo qui in particolare ai testi: *La fenomenologia di Husserl e La filosofia di san Tommaso d'Aquino – Tentativo di confronto*⁷, il contributo *La fenomenologia* presentato durante la Prima giornata di studi della Società tomista a Juvisy (12 settembre 1932)⁸ e la sintesi feconda di tutto l'itinerario come presentata in *Essere finito e Essere eterno* - EFEE- edito nel 1936)⁹.

La Stein si confronta con J. Maritain, accettandone la posizione secondo la quale è necessario distinguere tra 'natura' e 'condizione' o 'stato' della filosofia¹⁰, per cui, se per natura la filosofia ha uno statuto autonomo e specifico rispetto alla teologia, si possono dare situazioni storiche per cui fede e teologia sono

condizioni esterne della realizzazione della filosofia. Questa posizione è, secondo Stein, coerente con il pensiero di Tommaso: si assume come compito, dunque, quello di confrontare tomismo e fenomenologia, la cosiddetta “philosophia perennis” del cattolicesimo e l’approccio tanto innovativo quanto convincente del pensiero husserliano.

Come pensatrice cristiana, ma soprattutto come fenomenologa la Stein assume un ruolo originale: confrontare la fenomenologia con il pensiero medievale. Sebbene infatti altri avessero studiato il confronto e il reciproco chiarimento tra fenomenologia e pensiero greco (come Jean Hering¹¹) ella non dimentica il nodo centrale della filosofia di pensatori quali Agostino, Tommaso e Duns Scoto, che lo stesso Husserl, probabilmente anche per la sua appartenenza alla Chiesa riformata, non aveva mai affrontato in modo approfondito.

Tale chiarimento non ha solo un ruolo epistemologico, ma anche esistenziale: Stein è consapevole che la conversione ha influito sul proprio modo di fare filosofia e ha bisogno di capire come è possibile pensare da cristiani. Il suo modo di procedere resta sostanzialmente fenomenologico in quanto come Husserl ritiene che la filosofia è una scienza (secondo l’etimologia del termine) cioè un sapere radicale, ma non condivide più la fiducia assoluta nella ragione come strumento di indagine assolutamente autonomo. Husserl ha avuto come merito quello di riportare al centro del dibattito del Novecento la questione della verità, intesa come un’idea regolativa indispensabile, sebbene irraggiungibile e asintotica: in questo la Stein riconosce una profonda consonanza con il pensiero credente. Ma sa anche che il Maestro non avrebbe mai affermato, come fa lei con forza, che «per il filosofo credente la verità rivelata è una misura cui deve subordinare il proprio giudizio» (EFEE p. 60). Husserl afferma che la sua è una via a-tea: la filosofia si fonda su verità razionali, mentre la teologia su verità sovrarazionali. Eppure, questa differenza che sembra insormontabile, è oggi arricchita dalla scoperta di alcuni manoscritti privati che la Stein non poteva conoscere, in cui Husserl ha affrontato il problema di Dio, come fonte di grazia che regge il mondo e che coincide con il termine della sua teleologia: se non lo fa dal punto di vista teoretico,

dal punto di vista esistenziale Husserl non ha potuto fare a meno di altre fonti di verità¹². Va ricordato però che Stein non è una teologa, non ha mai frequentato corsi di teologia, e tutto ciò che ha appreso dai classici cristiani è pressoché sempre frutto di studi autodidattici, sebbene certamente con la guida e il confronto, per esempio del neo-tomista padre Przywara¹³. Il linguaggio teologico di Stein resta sostanzialmente quello della Scuola, ma riletto, riespresso e confrontato con quello della fenomenologia. C’è infatti in Stein una certa applicazione della fenomenologia e delle sue acquisizioni anche al campo della teologia, in modo però piuttosto implicito, ma comunque sotteso. Va infatti sottolineato come Stein, prima che applicare il metodo fenomenologico alla realtà di Dio, vive il rapporto con Dio nella propria esistenza, in quella maniera diretta e senza cesure o salti che è tipicamente fenomenologica. Alcuni commentatori rilevano proprio che la spiritualità di Edith ha una posizione molto più avanzata rispetto alla sua teologia esplicita¹⁴.

Fenomenologia e metafisica: tragedia finale, soluzione del contratto o nuova missione per la filosofia husserliana?

Il vero problema però è affrontare il nesso tra fenomenologia e metafisica. Quella della Stein sembra una soluzione del contratto, che conclude in modo tragico il suo percorso di filosofa non più libera di pensare in modo epochizzato alla realtà, cogliendone l’essenza attraverso la fedeltà al manifestarsi delle cose stesse. Parole dure e chiarissime sono quelle dell’amico e collega fenomenologo Roman Ingarden¹⁵: immaginandosi il personale travaglio di un’abile filosofa delle evidenze che si trova ad indagare la non-evidenza della fede e della mistica, egli si interroga perplesso sulla svolta della Stein.¹⁶

Una lettura attenta dell’opera steiniana però mostra una continuità e una coerenza tra la Stein a-tea e la Stein credente: ella non ha mai rinunciato alla filosofia né al suo valore conoscitivo, ma ha voluto ampliare le fonti della verità ed estendere il ruolo della filosofia stessa ad artefice dell’armonizzazione dei risultati della ricerca teologica e dell’esperienza di fede.

[la filosofia] ha bisogno di venir integrata con apporti provenienti dalla teologia, senza per questo divenire teologia. Se è compito della teologia stabilire i fatti della Rivelazione come tali ed elaborare il loro significato proprio e il loro nesso, compito della filosofia è di mettere armonia tra ciò che essa ha elaborato con i suoi propri mezzi e ciò che le viene offerto dalla fede e dalla teologia, nel senso di una intellesione dell'essere basata sui suoi ultimi fondamenti. (EFEE p. 60)

Strategia che ripropone, in termini novecenteschi, l'originario intento delle *summae* medievali. La filosofia dunque mantiene un ruolo importante, sia nell'ambito dell'indagine razionale che come strumento di sintesi e armonia: gode perciò di necessaria autonomia. Tale autonomia è riportata anche con estrema chiarezza in due note nel testo di *Essere finito e Essere eterno* (nota 33 cap. VII, p. 395; nota 59, cap. VIII, pag. 518), come nota A. Ales Bello. Riportiamo qui la prima delle due, a commento dell'esperienza mistica di Teresa D'Avila:

La santa Madre Teresa descrive il «castello interiore» dimora di Dio, e narra ciò che ella stessa ha provato: come il Signore richiami l'anima che si è persa nel mondo esterno, la attiri a sé sempre di più finché egli può unirsi ad essa nel suo centro. Non le importava neppure lontanamente di appurare se la struttura dell'anima avesse un significato prescindendo dall'inabitazione di Dio in essa, e se ci fosse un'altra «porta» oltre la preghiera, per raccogliersi in sé. A tutte e due queste domande dobbiamo tuttavia rispondere affermativamente. (EFEE p. 395)

C'è un'altra porta di ingresso alla verità dell'anima, ed è questa la filosofia, pensata come fenomenologia che prende in esame i vissuti. La filosofia potrebbe mettere in luce aspetti che i grandi mistici, alla luce della fede, hanno rivelato della verità dell'anima dell'uomo, cercandone corrispondenze attraverso analisi autonome, fatte con i suoi mezzi propri.

In questo la Stein si discosta da molti filosofi neoscolastici che si presentano in genere polemicamente verso la cultura contemporanea che nega alla teologia il valore veritativo e alla fede quello di esperienza pienamente umana: Edith Stein adotta una scelta "ostensiva" della verità, sempre rispettosa senza tuttavia essere apologetica.

Educazione all'unica verità: due sguardi e due livelli

La nuova missione che Stein affida al filosofo che ha incontrato la dimensione della fede è quella di mettere armonia:

Mettere armonia significa anzitutto in senso puramente negativo che per il filosofo credente la verità rivelata è una misura cui deve subordinare il proprio giudizio; [...] il credente vi si deve sottoporre non solo come tale, ma anche come filosofo. (EFEE p. 60s.)

Tale posizione mette un certo imbarazzo al commentatore del Duemila. Letta in altra luce può rivelarsi feconda. Riletta, infatti, all'interno dell'intera produzione steiniana accolta come un corpus unitario, seppure segnato dal crocevia dell'esperienza di fede, non sembra qui, a nostro giudizio, una semplice sottomissione al principio di autorità che lega l'opera del filosofo o del teologo ai dogmi ecclesiastici: contraddirebbe all'autonomia della filosofia e della ragione precedentemente affermata. Stein enuncia invece un principio di sottomissione alla Verità, la quale è – sola – il principio regolatore del sapere; ed è una verità unica: non c'è spazio per una doppia verità, quella della fede e quella della ragione; due vie, due sguardi, due livelli diversi ma un'unica verità che per il credente ha il nome di Dio, ma che per ogni uomo è misura della sua vita, esperienza di senso.

E se una è la verità, sebbene due strade ad essa conducano, non si può fere a meno né dell'una né dell'altra quando la si voglia studiare dal punto di vista teoretico. Questa doppia via per raggiungere un'unica verità fa di *Essere finito e Essere eterno* una *Summa* novecentesca nella quale filosofia e teologia si incontrano e si confrontano con la storia del pensiero e con il pensiero contemporaneo.

Dal punto di vista della *Bildung* credere in una verità che è per noi ma fuori di noi, diviene compito di educare nella verità (riferendosi ovvero a una ontologia e una metafisica), ma anche alla verità: in quel profondo raccoglimento di sé, nella conoscenza-accettazione che comporta il sapere "chi sono, da dove vengo e dove vado", si realizza la possibilità per l'uomo di diventare uomo davvero. Di trovare la propria strada, di assumere la propria forma.

Un'antropologia teologica per una Bildung completa

La struttura della persona umana termina con un abbozzo di antropologia teologica, necessario secondo la Stein per una comprensione piena dell'essere umano. Nelle intenzioni dell'Autrice il corso dell'anno seguente sarebbe dovuto interessarsi in modo specifico della questione, ma le lezioni non si tennero¹⁷.

Nelle pagine finali del testo, Stein propone un'argomentazione che si sviluppa su tre livelli: un livello filosofico, nel quale argomenta la necessità della Rivelazione per la piena comprensione dell'essere umano (il livello è filosofico perché non entra nei contenuti della Rivelazione, ma ne scopre la necessità); un livello teologico (in quanto fa riferimento alle verità rivelate); e un livello proprio dell'adesione di fede. Quest'ultimo livello, che a un primo sguardo può sembrare quello meno interessante, si presenta come il più fondativo in quanto il testo non è stato scritto con intento puramente speculativo, ma come formativo, rivolto agli insegnanti o futuri tali per la loro praxis pedagogica. Ecco dunque che il problema di una filosofia cristiana ci riporta al tema della Bildung.

Se la verità dell'uomo è il fine e il modello dell'azione pedagogica, e tale verità è raggiungibile pienamente non solo mediante la ragione, ma mediante l'apporto della Rivelazione e con l'adesione di fede, allora è necessario conoscere e vivere la fede per potersi formare come uomini e formare altri uomini. Le conseguenze pedagogiche sono importanti: non si educa a nessuna doppia verità, ma ad un'esperienza globale dell'uomo, globalità che è caratteristica della vita di fede, più di ogni altra vita; tra gli insegnamenti il posto più importante lo avrà quello della religione perché unifica l'uomo, le sue esperienze, le riempie di senso portandole a compimento e portando l'uomo stesso a realizzare pienamente se stesso nel compimento della sua verità.

La verità dogmatica, assunta interiormente, come deve esserlo secondo il suo senso autentico, possiede la più grande forza educativa; ... essa è necessaria all'uomo perché possa diventare ciò che deve essere. Pertanto, una scienza pedagogica non potrà giungere al compimento se non indaga in tutto il campo della verità rivelata che cosa

significhi vivere radicati nella fede e, grazie alla vita di fede, conseguire il fine della vita. (SPU p. 229)

Edith vive la fede e guarda al mondo e alla vita con lo sguardo di fede; con lo stesso sguardo si rivolge alla pedagogia. È per questo che i suoi testi pedagogici non prescindono mai dalla dinamica della fede. Se, come afferma, la prima forma di educazione è data dalla testimonianza delle persone, questa è la sua testimonianza personale.

Ma non bisogna nemmeno esagerarne il peso, in modo tale da rendere le sue osservazioni accettabili e utili in un contesto educativo solamente cattolico: dobbiamo infatti tener conto che gli scritti sulla Bildung sono dotati di un certo carattere di contingenza, in quanto rivolti ad un uditorio cattolico e commissionati da organismi e organizzazioni cattoliche. Queste persone condividono l'orizzonte di senso cattolico, ed è per Stein naturale tenerne conto ed approfondirlo. Come abbiamo già ricordato a Stein indica agli insegnanti che il segreto per una buona pedagogia sta nel nesso tra responsabilità e fiducia (SPU p. 52). Fiducia, che è sinonimo di fede. La domanda allora sorge importante: quanto una pedagogia fondata su un'antropologia così caratterizzata dal punto di vista confessionale può dir qualcosa di importante per l'intera pedagogia? Quanto può essere condivisa da un non credente?

Facciamo un ulteriore passaggio. È interessante notare come il discorso sulla fede, la teologia, riprenda nel testo steiniano dedicato allo Pseudo-Dionigi (Vie della conoscenza di Dio – VCD – del 1941) la medesima forma e le medesime tematiche del brano del testo strategico che Stein dedica alla Bildung (Sull'idea di Bildung – IB – del 1930):

Per quanto riguarda il significato, bilden significa formare una materia, e creare in tal modo un'immagine (Bild) o una forma (Gebilde). Dicendo forma, intendiamo appunto che essa è qualcosa di formato, di plasmato. Dicendo immagine intendiamo che essa è riproduzione (Abbild) di un modello (Urbild). È dunque pertinente al processo formativo che una materia prenda una forma che la renda riproduzione di un modello. (IB p. 21s.)

In Vie della conoscenza di Dio, quando affronta la teologia simbolica e in particolare il tema del simbolo come immagine (Bild), la Stein afferma:

Se partiamo dalla parola «simbolo», non troviamo necessariamente nel suo significato originario questo rapporto con l'immagine. Tra i diversi significati che il «mettere insieme» ha assunto nell'uso della lingua greca si trovano come più prossimi quello di segno di conoscenza (il Credo si chiamava «simbolo» come segno di conoscenza dei cristiani), contrassegno, e infine segno. Il fatto che pensiamo a un'«immagine», lo giustificano le altre espressioni che sono utilizzate in quel passo. Esse affermano tre cose: che si tratta di qualche cosa di «formato» (gebildetes), cioè di qualcosa che qualcuno ha foggato o figurato come fa l'artista con la sua opera (questo significato c'è in τύπος o anche in πλάστος); che si tratta, di conseguenza, di una «figurazione» (Gestaltung) (μόρφωσις) intuitiva e che essa rinvia a Dio come una prefigurazione (Vorbild) rinvia al suo compimento nell'evidenza (Erfüllung) o come una riproduzione (Abbild) al suo originale (Urbild). (VCD p. 41s.)

Non c'è qui spazio per approfondire tale parallelismo in quanto richiederebbe uno studio approfondito di entrambe le opere. Ma anche solo uno sguardo rapido alla terminologia suggerisce un'analogia importante. A distanza di undici anni, in contesti diversi e soprattutto dopo aver lasciato da tempo la professione educativa per vivere l'esperienza monastica, Stein torna a parlare di Bildung. Esiste una chiara dinamica formativa anche nell'esperienza credente e mistica. L'incontro con Dio è presentato come momento formativo per eccellenza; Dio è il più grande Bildner che agisce come tale, come artista che “tiene insieme” (che fa “simbolo”), che fa unità dell'esperienza umana e che permette a ciascuno di trovare il senso della propria esistenza, oltre che della propria conoscenza.

Per non concludere

Cosa può dire oggi un'esperienza e una riflessione come quella steiniana alla pedagogia? L'esperienza di fede confessionale non è esigibile né da parte di un educando né di un educatore. Inoltre la teologia stessa di Edith Stein non è sempre convincente, e si apre alle numerose

critiche di estrinsecismo mosse alla scolastica e alla neoscolastica¹⁸. Eppure è possibile intravedere un apporto significativo, capace di parlare a chiunque, anche se non muove dai medesimi presupposti di fede.

In questo si gioca oggi la partita della metafisica cristiana: delineare un modo di darsi dell'essere dove il fondamento del vivere acquista un senso di speranza, attraverso una fiducia nella vita che si apre a relazioni pro-esistenti verso gli altri¹⁹.

Ecco che se riprendiamo il citato passo in cui si parla di fiducia, è possibile giungere a conclusioni che offrono una metafisica positiva sulla quale fondare l'agire educativo, oltre dinamiche che releghino il religioso alla sfera delle intime e private convinzioni.

L'agire educativo si gioca dentro la dinamica di fiducia e responsabilità perché l'educando non appartiene all'educatore e, in fondo, nemmeno a se stesso. C'è una vita che riceviamo come dono e che non è da noi. C'è un'appartenenza, una comunanza e una dipendenza dall'essere che non siamo noi. Noi non siamo l'essere eterno, autofondantesi. Noi siamo fondati. La vita non dipende da noi nella sua origine e nel suo senso, in quanto il senso – fenomenologicamente – è offerto; eppure dipende, paradossalmente, anche da noi – coscienza passivamente attiva nell'accoglienza del senso.

Ecco espressa, in poche battute, una pedagogia che si fonda su una metafisica e una ontologia che rivela il buono in cui l'essere umano è iscritto.

Diversamente da Heidegger, la metafisica cristiana che giunge alle stesse conclusioni dell'ontologia fenomenologica per Stein fonda una visione della vita nella quale la cura non è azione di semplice mantenimento nell'essere dell'esserci continuamente esposto al nulla, dal quale proviene del quale vive e verso il quale va; la cura diventa la realtà tangibile di una dimensione di fiducia dentro la quale ogni essere umano vive, sostenuto e nutrito dal suo essere dentro una vita sensata e orientata:

Di fronte all'inevitabile realtà per cui il mio essere è fugace, prorogato, per così dire, di momento in momento e sempre esposto alla possibilità del nulla, sta l'altra realtà, altrettanto inconfutabile, che, nonostante questa fugacità, io sono, e d'istante in istante sono conservato nell'essere e che io in questo mio essere fugace colgo

alcunché di duraturo. So di essere conservato e per questo sono tranquillo e sicuro: non è la sicurezza dell'uomo che sta su un terreno solido per virtù propria, ma è la dolce, beata sicurezza del bambino sorretto da un braccio robusto, sicurezza, oggettivamente considerata, non meno ragionevole. O sarebbe «ragionevole» il bambino che visse con il timore continuo che la madre lo lasciasse cadere? (EFEE p. 95s.)

La responsabilità deriva dalla consapevolezza che dobbiamo metterci in gioco per trovare il senso dell'esistenza; responsabilità che si estende agli altri

esseri umani in quanto ad essi siamo uniti proprio in nome di quell'umano che ci è comune. La fiducia è la ferma certezza del buono che è in me e nell'altro da me, e in quel mondo nel quale mi trovo a vivere e ad essere co-attore del senso. La fiducia del bambino che si sente sostenuto dalla madre: come quella di ogni uomo che trova il fondamento del proprio essere e il fondamento del proprio agire educativo in una metafisica che incontra l'ontologia fenomenologica del sentirsi conservato nell'essere.

MARCO UBBIALI
University of Verona

¹ F. ALFIERI, *Die Rezeption Edith Steins. Internationale Edith-Stein-Bibliographie 1942-2012*, Echter, Würzburg 2012.

² Per una rassegna dell'opera pedagogica della Stein permetto di rimandare al mio M. UBBIALI, *Per un'ascesa al senso dell'educare. Vie per la pedagogia attraverso la vita e l'opera di Edith Stein*; Aracne Roma 2010 (pp. 41-168). Per una rassegna sulla bibliografia secondaria: ID., *Fenomenologia della formazione. Il contributo di Edith Stein*, QuiEdit, Verona 2017 (pp. 34-41).

³ Le opere di questo "primo" periodo sono: E. HUSSERL, *Philosophie als strenge Wissenschaft* (1911), tr. it. di C. Sinigaglia, *La filosofia come scienza rigorosa*, Laterza, Bari 1994; ID., *Logische Untersuchungen* (1900-1920), tr. it. di G. Piana, *Ricerche Logiche*, Il Saggiatore, Milano 1968-2005 (2 voll.); ID., *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie* (1913), tr. it. a cura di E. Filippini *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, Einaudi, Torino 1976-2002.

⁴ I contributi dedicati espressamente alla pedagogia, oltre all'opera di antropologia filosofica che fonda il suo pensiero sull'educazione (*La struttura della persona umana*, vd. *ultra*) sono raccolti oggi in E. STEIN, *ESGA 16: Bildung und Entfaltung der Individualität* (anni '30- '40): tr. it. di A.M. Pezzella, A. Togni, *Formazione e sviluppo dell'individualità*, Città Nuova – OCD, Roma 2017.

⁵ L'affermazione è citata espressamente nel saggio *Il significato della fenomenologia come visione del mondo*, in E. STEIN, *La ricerca della verità*, Città Nuova, Roma 1993, 1999³, pag. 107.

⁶ Stein utilizza i due termini in opere diverse, riferendosi alla medesima questione (cfr. A. ALES BELLO, Prefazione, in SPP p. XVI)

⁷ In italiano pubblicato nell'antologia ID., *La ricerca della verità*, a cura di A. Ales Bello, Città Nuova, Roma 1999³.

⁸ In italiano *ibidem*.

⁹ In italiano pubblicato da Città Nuova, Roma 1988, 1999⁴.

¹⁰ Cfr. J. MARITAIN, *De la philosophie chrétienne*, Desclée De Brouwer, Paris 1933.

¹¹ J. Hering, *Bemerkungen über das Wesen, die Wesenheit and die Idee*, in *Jahrbuch für Philosophie und phänomenologische Forschung / Jahrbuch für Philosophie und phänomenologische Forschung - 4* (1921), pp. 495-544.

¹² Cfr. A. ALES BELLO, *Husserl. Sul problema di Dio*, Studium, Roma 1985.

¹³ Vd. E. PRZYWARA, *Analogia entis. Metaphysik*, ed. or. 1932, tr. it: *Analogia Entis: metafisica. La struttura originaria e il ritmo cosmico*, Vita e Pensiero, Milano 1995.

¹⁴ C. DOBNER, *Il libro dai sette sigilli. Edith Stein: Torah e Vangelo*, Monti, Saronno (Va), 2001.

¹⁵ R. INGARDEN, *Über die philosophischen Forschungen Edith Steins*, «Freiburger Zeitschrift für Philosophie und Theologie» 26 (1979), pp. 456-480, Cfr. lo scambio epistolare oggi pubblicato intrattenuto tra il 1917 e il 1938: *ESGA 4: Selbstbildnis in Briefen III. Briefe an Roman Ingarden*, tradotto: E. Stein, *Lettere a Roman Ingarden 1917-1938*, LEV, Città del Vaticano 2001.

¹⁶ Si presenta in nota un'osservazione importante sui termini metafisica e ontologia: «Il tema dell'ontologia è particolarmente importante e di difficile soluzione, perché la parola ontologia rimanda a contenuti diversi nella tradizione medievale e nella fenomenologia; già Edith aveva sottolineato questa differenza quando aveva intrapreso il compito del confronto fra Husserl e Tommaso, indicando che i fenomenologi distinguono l'ontologia, intesa come ambito dell'essenza e la metafisica come ambito dell'esistenza. Mentre Tommaso usa l'ontologia in questo secondo senso, Husserl si riferisce alle possibilità formali e materiali, non in modo specifico alle realtà esistenziali», A. ALES BELLO, Introduzione, in E. STEIN, *Potenza e atto. Studi per una filosofia dell'essere*, Città Nuova, Roma 2003, p. 7 (*Potenz und Akt*, *ESGA 10*, tr. it. di A. Caputo). Vd anche G. BASTI, *Ontologia formale:*

Tommaso D'Aquino ed Edith Stein, in: A. ALES BELLO - F. ALFIERI - M. SHAHID (eds.), *Edith Stein - Hedwig Conrad-Martius - Gerda Walther. Fenomenologia della Persona, della Vita e della Comunità*, Edizioni Giuseppe Laterza, Bari 2011.

¹⁷ Il manoscritto è pubblicato in tedesco nel volume dell'opera omnia ESGA n. 15: *Was ist der Mensch? Theologische Anthropologie*, Herder, Freiburg 2005.

¹⁸ M. EPIS, *Fenomenologia della soggettività. Saggio su Edith Stein*, LED, Milano 2003.

¹⁹ Cfr. P.A. SEQUERI, *Il sensibile e l'inatteso. Lezioni di estetica teologica*. Queriniana, Brescia 2016.

Bibliografia

Opere citate con reference dirette:

SPU - STEIN E., *La struttura della persona umana*, tr. it. di M. D'Ambra, Città Nuova, Roma 2000 (*Der Aufbau der menschlichen Person* (ms. 1932-33), in ESGA¹⁹ 14).

EFEE - STEIN E., *Essere finito e Essere eterno. Per una elevazione al senso dell'essere*, tr. it. di L. Vigone, Città Nuova, Roma 1988. (*Endliches und ewiges Sein: Versuch eines Aufstieges zum Sinn des Seins* (ms. 1934-1936), ESGA 11-12).

VCD - STEIN E., *Vie della conoscenza di Dio*, tr. it. di F., De Vecchi, EDB, Bologna 2003 (*Wege der Gotteserkenntnis. Studie zu Dionysius Areopagita und Übersetzung seiner Werke* (1941), ESGA 17).

Altre opere di Edith Stein citate:

STEIN E., *Dalla vita di una famiglia ebrea e altri scritti autobiografici*, Opere complete di Edith Stein, vol. I, tr. it. di B. Venturi, F. Iodice, M. D'Ambra, a cura di A. Ales Bello e M. Paolinelli, Città Nuova – OCD, Roma 2007 (*Aus dem Leben einer jüdischen Familie* (ms. 1933), in Id., *Aus dem Leben einer jüdischen Familie und weitere autobiographische Beiträge*, ESGA 1).

STEIN E., *Lettere a Roman Ingarden 1917-1938*, LEV, Città del Vaticano 2001 (*Selbstbildnis in Briefen III. Briefe an Roman Ingarden*, ESGA 4).

STEIN E., *Was ist der Mensch? Theologische Anthropologie*. Herder, Freiburg 2005, ESGA n. 15.

STEIN E., *Potenza e atto. Studi per una filosofia dell'essere*, tr. it. di A. Caputo, Città Nuova, Roma 2003 (*Potenz und Akt*, ESGA 10).

STEIN E., *Lettere a Roman Ingarden 1917-1938*, LEV, Città del Vaticano 2001 (*Selbstbildnis in Briefen III. Briefe an Roman Ingarden*, ESGA 4).

STEIN E., *La ricerca della verità*, Città Nuova, Roma 1993, 1999³. (Antologia di testi tradotti).

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

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

GIULIA VENTURELLI

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

KEYWORDS: PERSON, EDUCATION, POSSIBILITY, PHENOMENOLOGY, ONTOLOGY

L'essere si illumina all'uomo nel progetto.

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

Heidegger, Lettera sull'«umanismo»

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

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

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

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

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

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

ciascuno. A tali conclusioni Bertin giunge, lo abbiamo già anticipato, compiendo un’analisi del processo educativo (che diviene poi essenzialmente un’analisi dell’esistenza umana) con il metodo che egli mutua dalla filosofia fenomenologica di Husserl che lo accomuna, e insieme lo distingue, dalle riflessioni che negli stessi anni andava compiendo il collega e amico Piero Bertolini².

Nell’analisi che segue porremo dunque in evidenza le linee essenziali della riflessione di Bertin, alla quale non sono estranei non solo motivi fenomenologici ma anche esistenzialistici³, e che rappresentano, come avremo modo di mostrare, la profonda originalità del suo pensiero.

In *Educazione alla ragione* Bertin compie una vera e propria analitica esistenziale (che lo condurrà all’elaborazione del concetto di educazione come progettualità esistenziale), seguendo una linea metodologica di tipo trascendentale-fenomenologico, sulle orme di Husserl e di Heidegger⁴. L’esito di una tale «fenomenologia dell’esistenza» sfocia nella delineazione dei due poli fondamentali della sua filosofia dell’educazione: quello di «condizione data» e di «condizione scelta». Il passaggio dall’una all’altra condizione segna, come vedremo, secondo l’Autore, il compito (utopico) e l’orizzonte regolativo entro cui è iscritta l’educazione come scienza del possibile.

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

Questo esistente che noi stessi sempre siamo e che, fra l’altro, ha quella possibilità d’essere che consiste nel porre il problema, lo designiamo con il termine Esser-ci⁵.

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

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

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

Così Heidegger, in un passo famoso di *Essere e tempo*, definisce l'essenza dell'esser-ci come ontologicamente problematica, in quanto si innesta sulla possibilità della scelta, nonostante i condizionamenti. Tale definizione viene ripresa e ampliata da Bertin. Ciò che lui chiama «l'esperienza della problematicità» allude infatti, heideggerianamente, ai condizionamenti di vario genere (genetico, biologico, psicologico, sociale, culturale) che accolgono e caratterizzano il nostro esser-ci (il nostro essere-nel-mondo) già alla nascita, configurando quell'insieme di dati di fatto di cui non abbiamo né colpa né merito ma che in larga misura ci definiscono, abbozzando una nostra prima identità con cui poi dovremo fare i conti per sempre⁷. Tale gettatezza, lungi dall'essere intesa, in termini meramente deterministici, come preludio di un “destino segnato” da cui non c'è possibilità scampo, si innesta pur sempre, secondo Bertin, in un orizzonte di partenza che è sì limitato, ma sempre libero. Ricordiamo a questo proposito la definizione sartriana della condizione umana in termini di “condanna alla libertà”, che rispecchia appieno tale idea:

L'uomo è condannato ad essere libero. Condannato perché non si è creato da solo, e cionondimeno libero perché una volta gettato nel mondo, è responsabile di quello che fa⁸.

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

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

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

Aprire possibilità: questo è il compito fondamentale dell'educazione nei confronti di tutti i soggetti e in particolare di quelli che la gettatezza ha reso svantaggiati; possibilità di conoscere e di imparare a conoscere, di amare e di essere amati, di tendere alla realizzazione dei propri progetti, di accedere alla cittadinanza ricevendo conferme sociali, di esprimere, nel rispetto di quelli altrui, valori e orientamenti che, condivisi o meno, siano a loro volta rispettati¹¹.

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

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

Bertin definisce la progettazione esistenziale come

orientamento, assunto più o meno consapevolmente dal soggetto, rivolto ad elaborare, vagliare e unificare aspirazioni, criteri di valori e obiettivi di azione sul piano di un "quotidiano" vissuto in rapporto al futuro¹².

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

La differenza rappresenta il principio per il quale ogni uomo ha diritto a non essere considerato elemento indistinto di un pluralismo informale e/o mezzo per funzioni che lo "necessitano" trascendendo la sua consapevolezza e soprattutto il suo consenso. Ha diritto, invece, ad essere considerato come potenziale portatore di una trascendenza esistenziale (intesa nel senso nietzscheano del superamento dell'uomo nell'immanenza), da rendere, anziché velleità utopica, volontà lucida e audace di individui e di gruppi [...] di sfidare il mare – sconfinato e tumultuoso, ma aperto alla speranza del possibile¹⁴.

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

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

La progettualità esistenziale come progettazione verso la «differenza»

La connotazione pedagogica più interessante, della differenza, mi sembra consistere nella sua duplice valenza, utopica e trascendentale. [...] Proiettandosi al di là dell'attuale, verso un mondo del possibile non ancora determinato – ancora da scoprire, da progettare, da sperimentare – la tensione alla differenza obbliga alla dislocazione e al decentramento rispetto ai più consolidati schemi di riferimento, alle procedure che siamo soliti praticare e agevola una presa di distanza che, mentre ci rende più critici nei confronti dell'esistente, può farci intravedere scenari e rappresentazioni di cui oggi non si danno le condizioni di realizzabilità ma che, intanto diventiamo capaci di pensare e prefigurare¹⁶.

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

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

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

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

impliciti in quel “dato di fatto” che rappresenta la nostra identità più convenzionale ma anche più rigidamente cristallizzata dallo sguardo degli altri e dalla nostra autopercezione¹⁷.

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

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

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

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

Il mondo dell'esistenza umana è un mondo condiviso.

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

Heidegger, 1927

Giunti a questo punto vediamo in che modo la differenza esistenziale teorizzata da Bertin come condizione “di riscatto” dalla datità del nostro esser-ci possa realizzarsi propriamente nella relazione interpersonale, intesa come l'essere-con-altri, che rappresenta, nell'impianto heideggeriano cui Bertin rimane fedele, condizione strutturale del nostro esser-ci e del nostro essere-nel-mondo¹⁸. Tale differenza nella relazione, su cui sola si dà la possibilità del riconoscimento autentico dell'Altro, comporterà, come vedremo, alcune conseguenze importanti sul piano etico-pedagogico.

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

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

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

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

In questa prospettiva tutte le direzioni della vita personale devono protendersi verso la pluralità: l'educazione intellettuale, etico-sociale, religiosa, professionale²⁰. Nella prospettiva dell'educazione alla ragione prospettata da Bertin, il momento del pluralismo deve salvaguardare, nelle direzioni indicate (col rispetto della differenza esistenziale), l'immaginazione creatrice, poiché soltanto questa può, secondo l'Autore, integrare costruttivamente esperienza intellettuale, etica ed estetica in direzione del possibile. Tale esigenza pluralistica (intesa come esigenza di pluralità come differenza) va intesa, secondo Bertin non come il moltiplicarsi delle esperienze (riducendosi in quell'*oportet experiri* che tanto caratterizza le prassi pedagogiche attuali), quanto invece come l'affermarsi della differenza qualitativa nelle dimensioni principali della vita (personale e interpersonale, sociale e culturale). Tale

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

L'educazione come costruzione di una «umanità differente»

Vediamo ora l'ultimo ambito rispetto al quale secondo Bertin è possibile riconoscere la differenza (intesa come categoria trascendentale) come cifra del processo educativo. Tale differenza si realizza, come abbiamo visto, in primo luogo rispetto a noi stessi (generando percorsi esistenziali autentici); in secondo luogo rispetto agli altri (generando spazi di riconoscimento dell'Altro nella sua irriducibile differenza); infine, ed è l'aspetto che analizzeremo ora, rispetto all'umanità nella sua linea di sviluppo e condizione storica attuali. È rispetto a quest'ultimo punto che emerge, è la nostra tesi, l'aspetto maggiormente romantico-estetizzante (ma mai irrazionalistico, come vedremo) del pensiero di Bertin²¹. Ma è qui che emerge, contestualmente (e forse non è un caso), l'anelito più profondamente utopico che percorre tutto il pensiero bertiniano, di cui diremo tra poco.

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

La retorica dell'uomo artefice di "magnifiche sorti e progressive" è stata ormai definitivamente distrutta dalla consapevolezza che l'uomo ha assunto di se stesso attraverso le scienze umane (la psicologia del profondo, l'analisi psico-esistenziale, l'antropologia culturale) e in particolare attraverso le ampie e le tragiche testimonianze che la storia dà delle sue gesta. [...] È tuttavia innegabile che la specie umana [...] ha anche prodotto, affinato e perfezionato, attraverso i secoli, lo strumento meraviglioso e affascinante costituito dalla ragione, e cioè dal gusto e dalla capacità di risolvere con l'intelligenza difficoltà e contrasti in rapporto a linee equilibratrici ma dinamiche e innovative²².

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

È qui che si realizza, è la tesi che sosteniamo, la dimensione propriamente utopica²⁵ (e anche propriamente etica) della filosofia dell'educazione di Bertin. Nella misura in cui rifiuta i paradigmi attuali dell'efficientismo, della velocità, della violenza (intesa come sopraffazione e come negazione della differenza), la pratica educativa diviene propriamente una pratica di «resistenza attiva»²⁶. Praticare attivamente una resistenza contro il paradigma dominante significa, come spiega bene Contini, soffermarsi su categorie, pensieri, sentimenti, abitudini che all'interno della nostra cultura vengono svalutati in quanto «inattuali» e che pertanto, secondo la pedagogia critica problematicistica, vanno indicati ai soggetti dell'educazione affinché il loro sguardo non sia rivolto solo a ciò che è parte del pensiero dominante, ma si interroghi criticamente sugli assunti che tale pensiero fondano e contribuiscono ad alimentare.

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

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

deontologia pedagogica e costituisce una tappa di avvicinamento al nostro obiettivo fondamentale²⁷.

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

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

Che la ragione possa, anziché cedere alle tentazioni di una intelligenza profittatrice e astuta, inventrice di una scienza sorniona e di una tecnologia distruttiva, riaffermare, sia pure nell'ambito dell'utopia, la volontà di progettare l'esistenza, trasformandone significazione e orientamento in nome della differenza e della possibilità, questa è la speranza che a buon diritto può incoraggiare il lavoro dell'educatore e costruire il criterio direttivo di esso²⁸.

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

Educazione e pensiero inattuale

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

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

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

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

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

Se pensata in questo modo, la pedagogia assume i connotati di un pensiero necessariamente «inattuale»³⁰. Essa non corrisponde infatti, né può corrispondere, ai canoni del pensiero sbrigativo imposti dal pensiero dominante (che riduce il sapere a “ricetta” per l'azione dal risultato certo); non soddisfa le esigenze della semplificazione, non offre miracolistiche garanzie di successo: anche per questo, sosteneva Bertin, essa va perseguita, come impegno nei confronti di tutto ciò che è attuale al fine di integrarlo e arricchirlo. L'antidogmatismo e l'antideterminismo³¹ propri di tale visione, l'apertura alla possibilità propria dell'esistenza, l'impegno a favore della riduzione delle disuguaglianze e dei condizionamenti, la fiducia nella ragione umana sono, nella vasta eredità che ci ha lasciato l'Autore, oggi più che mai, i portati più preziosi per una ridefinizione dello statuto e della finalità della riflessione pedagogica attuale. Laddove quest'ultima risulta sempre più preoccupata di rincorrere le sfide della contemporaneità, del mondo globalizzato e delle emergenze educative che rappresentano la cifra più autentica della nostra epoca, la riflessione di Bertin, nei termini di una vera e propria filosofia dell'educazione, ci richiama a quello scarto insuperabile, e nello stesso tempo propulsivo e dinamizzante, fra ciò che riusciamo a realizzare nei limiti delle nostre esperienze concrete e l'orizzonte del possibile che, aperto davanti a noi, ci indica ancora altre vie e ulteriori obiettivi.

GIULIA VENTURELLI

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

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

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

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

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

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

⁶ *Ivi*, par. 9.

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

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

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

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

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

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

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

¹⁴ G.M. Bertin, M. Contini, *Educazione alla progettualità esistenziale*, cit., p. 29.

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

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

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

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

¹⁹ G.M. Bertin, M. Contini, *Educazione alla progettualità esistenziale*, cit., p. 75.

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

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

²² G.M. Bertin, M. Contini, *Educazione alla progettualità esistenziale*, cit., p. 87.

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

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

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

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

²⁷ *Ivi*, p. 40.

²⁸ G.M. Bertin, M. Contini, *Educazione alla progettualità esistenziale*, cit., p. 87.

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

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

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

Per una pedagogia dello sguardo. Jean Vanier e il volto dell'altro

Towards a pedagogy of regard. Jean Vanier and the face of the other

ANNA ALUFFI PENTINI

This paper seeks to underline the centrality of the metaphysical dimension in pedagogical reflexions and practice. It thereby makes reference to those questions of what constitutes ultimate reality which in educational practice, or rather in the encounter with the 'other', are inseparably linked to one's own sense of existence. The differentiation of pedagogical disciplines has delegated the reflexion on ultimate meanings of pedagogical actions to the sector of general pedagogy and to more specific disciplines the task of making them operational. But pedagogy derives its energy from metaphysics and not only on account of its historical direct link with philosophical reflexions, but because the capacity of 'going beyond' continuously provides this energy for educational action. From this perspective the integrated approach contained in the pedagogy of Jean Vanier represents a model based on a 'metaphysical' regard for the person with a cognitive disability. The impulses that can be derived from a pedagogy which is indeed 'special' can also help the secular reflexion on the purpose and meaning of education. Hereby a specific discipline can restore a sense-creating perspective for a general discipline once it allows itself to consider in depth the needs of a particular target population. It is stated here that this approach must be considered as complementary and not oppositional to those characterising disability studies.

KEYWORDS: GENERAL EDUCATION, SPECIAL EDUCATION, METAPHYSICS, EDUCATION, PEDAGOGY

Introduzione

Questo contributo intende sottolineare la centralità della dimensione metafisica nella riflessione pedagogica e nella pratica educativa, facendo riferimento a quelle domande sulle realtà ultime che nella pratica educativa, o meglio nell'incontro con l'altro, si legano indissolubilmente al senso stesso dell'esistere. La differenziazione delle discipline pedagogiche ha delegato, in parte, alla pedagogia generale la riflessione sui significati ultimi dell'agire educativo, affidando a discipline più specifiche il compito di costruire un'operatività. Il nutrimento della pedagogia è metafisico, non solo per il suo storico stretto legame con la riflessione filosofica, ma perché è dalla capacità di "andare oltre" che la riflessione sull'agire educativo trae energia. *Jenseits e diessseits* (dalla realtà esperibile) si alternano quindi per coltivare una vitalità di rapporto con noi stessi e con le vite degli altri che ci sono affidati. Ciò accade, riprendendo l'accostamento di Mattei tra Levinas e Bonhoeffer, nell'attenzione al "volto dell'altro" e nella scelta di "esserci-per-gli- altri"¹. Si tratta

di due disposizioni d'animo ancorate alla concretezza e che tuttavia non si esauriscono nel *qui ed ora*.

In questa prospettiva, l'approccio integrale della pedagogia di Jean Vanier costituisce un modello fondato su uno sguardo "metafisico" sulla persona con disabilità mentale e, prendendo le mosse da una pedagogia davvero "speciale", può essere di aiuto anche ad una riflessione laica sul senso dell'educativo. È così che una disciplina specifica può restituire una prospettiva di senso a quella generale, se osa guardare alla profondità dei bisogni di un target particolare.

Intorno a Jean Vanier, figura considerata carismatica e talvolta profetica, si costruisce il ragionamento che qui si vuole proporre sul legame, ancora oggi imprescindibile, tra pedagogia e metafisica.

Esserci come nucleo significativo dell'educare

La dimensione metafisica della pedagogia chiede di sospendere le distinzioni di settore scientifico disciplinare, per accostarsi alle domande fondamentali nell'esistenza di

ogni persona e recuperare quindi il significato più profondo dell'agire educativo. Ciò comporta una ricerca di senso che si spinge oltre i fenomeni osservabili e un'apertura ad una dimensione meta-fisica della vita: «il superamento del positivismo impone di ricostruire il concetto autentico di teoria, restaurando l'autocomprensione dell'obiettivo processo di (...) *Bildung*»². Torna la centralità del soggetto che sembrava

dissolversi entro un campo di impersonali individuazioni, in un universo di scienza e tecnica (...). E se, una volta, il fondamento metafisico garantiva radici e consistenza al soggetto, o una sua versione teologica gli assicurava un ancoraggio a un Dio sussistente e rassicurante, oggi (...) come si rappresenta il soggetto?³.

Nelle discipline specialistiche il soggetto rischia di essere ridotto a mera categoria: allievo, straniero, disabile, anziano, neonato, BES; raramente, infatti, nei diversi settori delle scienze dell'educazione si ha lo spazio per una riflessione sui fini ultimi, intesi come *andare oltre*, di ciò che si fa e che si vive.

Nella vita di ogni studioso delle Scienze dell'Educazione c'è un tempo per ogni cosa e c'è quindi un tempo per farsi delle domande e uno per darsi delle risposte. Le risposte ci danno una percezione di autoefficacia, incorniciano con criterio ciò che abbiamo osservato, oppure compattano in un metodo ciò che abbiamo imparato fare, e che ci sentiamo di insegnare.

Le domande, quando non sono pressanti e devastanti, perché già ai limiti della perdita di orizzonti di significato, ci lasciano il tempo di essere, di essere e di ricrearci oppure di esserci e ricreare il nostro mondo interiore, guardandoci dentro, ma aprendoci a qualcosa che ci supera e che ci trascende.

Ogni educatore alterna nella sua esperienza di ricerca e lavoro pratico, fasi nelle quali predilige le domande, fasi nelle quali cerca affannosamente risposte, o si dispera di non trovarle, fasi nelle quali semplicemente accetta di non poter comprendere tutto, o addirittura contempla il mistero di ogni persona che incontra, riconoscendo tale mistero come parte centrale della sua esistenza.

Quando parliamo di “andare oltre” in termini di significati pedagogici difficilmente il *jenseits* può essere disgiunto dal *diesseits*. Qualsiasi relazione educativa, ad esempio, sia che la viviamo, sia che la osserviamo, porta ad

interrogarci anche su una sua componente che va oltre ciò che possiamo osservare. Buber afferma dell'educatore: «perché c'è quella persona, nelle tenebre si nasconde certamente la luce, nel terrore la salvezza e nell'indifferenza (...) l'amore»⁴. Consapevole di questo suo ruolo, sapendo cioè di essere considerato un testimone della dimensione del *jenseits*, l'educatore deve, da parte sua, assumere uno sguardo che vada oltre, e cercare, fino a trovarlo, un “oltre” in tutte le persone delle quali si trova a prendersi cura.

Nelle situazioni di disagio noi tocchiamo paure che sono caratteristiche della natura stessa della nostra finitudine, ma, dal momento che i nostri limiti ci fanno paura, tendiamo spesso a soffocare le domande che riguardano le realtà ultime, sposando la dimensione del fare, o delle rivendicazioni di diritti astratti e siamo soliti non prender sul serio tali domande fino a quando non siamo costretti a farlo. In casi estremi l'educatore può riconoscere di non essere in grado di guardare oltre (quando si trova di fronte a troppo dolore, troppa bruttezza, troppa sofferenza) e può delegare ad altri la prossimità con esseri umani che per le ragioni più disparate bloccano in lui questo riconoscimento dell'oltre. Tuttavia prima o poi queste domande non sono più procrastinabili.

Scriva Horkheimer:

Esiste una solidarietà che unisce tutti gli uomini. Intendo quella solidarietà che deriva dal fatto che gli uomini devono soffrire, che muoiono, e che sono esseri finiti. (...) In questo senso abbiamo tutti interesse a creare un mondo in cui la vita degli uomini sia più bella, più lunga, migliore, meno dolorosa e (un mondo) che (...) sia più propizio allo sviluppo (*Enfaltung*) dello spirito⁵.

Egli ammette tuttavia che a quest'ultimo tipo di interesse non riesce veramente a credere. Sempre secondo Horkheimer, è grazie al fatto che sperimentiamo senso di abbandono e di finitezza che possiamo sperare che esista un assoluto positivo.

L'educazione come slancio creativo è, dunque, un ambito privilegiato per porsi delle domande che vadano oltre all'apparenza delle cose, ed è un terreno sul quale muoversi nel quotidiano, a partire dalle piccole scelte che bisogna compiere per, o con, gli educandi che ci vengono affidati. Eppure in educazione come nella vita di relazione in generale, il pudore ci impedisce spesso di interrogarci

oltre ai tecnicismi e ci inchioda alla dimensione del *diessets*, illudendoci di poter gestire la quotidianità ad un livello superficiale.

Un approccio metafisico all'educazione consiste nell'andare oltre il tempo e lo spazio, vale a dire nell'individuare un'immagine dell'uomo che ci corrisponde a partire da "costanti di umanità" in luoghi e epoche diverse, e nel costruire e nel nutrire il qui ed ora di un credo pedagogico di ampio respiro.

I grandi maestri servono a guidarci nell'andare oltre e in questo senso la riflessione pedagogica ha qualcosa di metafisico, perché l'educativo ha che fare con un tipo di incontro che è profondo e mai completamente dicibile. Un incontro che non si ferma o non dovrebbe fermarsi a ciò che vediamo.

L'aspirazione ad andare oltre caratterizza maggiormente situazioni di dolore quando non di morte, situazioni che facciamo fatica ad accogliere, e si pone con violenza radicale nelle circostanze nelle quali non possiamo non porci delle domande. Ma anche in situazioni piacevoli che siano esse uno stato di benessere, la gioia, l'innamoramento o anche la nascita ci interroghiamo sull'andare oltre. In queste situazioni, noi riconosciamo come naturale la luce della speranza, quella stessa luce – la grazia direbbe Simone Weil – "oltre" alla pesantezza. Quella luce che, invece, in situazioni problematiche stenta a squarciare il velo del dubbio e del dolore: «in ogni uomo c'è qualcosa di sacro. Ma non è la sua persona. Non è neanche la persona umana. È lui quest'uomo molto semplicemente»⁶. Per capire fino in fondo ciò, Simone Weil ha cercato una prossimità con persone molto diverse da lei, lavorando con loro in fabbrica. A partire da questa prossimità ha compreso la dimensione dell'educativo che concerne l'andare oltre: «occorre che intorno ad ogni persona vi sia un po' di spazio, del tempo (...) la possibilità di elevarsi a livelli di attenzioni sempre più alti, un po' di solitudine, un po' di silenzio»⁷.

Jean Vanier, scegliendo di vivere con persone con disabilità mentale, ha creato questa dimensione di spazio, di tempo e di silenzio che conduce all'attenzione che va oltre le apparenze, in un progetto "pedagogico per l'esistenza".

L'utopia è solitamente una realtà al confine tra azione e sogno, tra realtà e desiderio e, in una dimensione di fede religiosa, diventa la linea di demarcazione terrena tra *già e*

non ancora, tra ciò che intuiamo esserci, ciò che non capiamo e ciò che vorremmo e che sogniamo.

Jean Vanier ha realizzato un progetto, la comunità dell'Arca, nel quale ha dato concretezza a un'utopia.

In virtù di questo progetto può essere annoverato tra quei maestri in ambito pedagogico, che scegliendo un target molto specifico, quale nel suo caso la disabilità mentale, propongono una prospettiva di convivenza tra le persone, che si rivela positiva anche per coloro che disabili non sono. L'originaria esigenza di offrire una vita dignitosa e gioiosa a persone con un handicap mentale è un invito a riflettere su questioni esistenziali di ampia portata. Lo sguardo che va oltre ciò che normalmente si vede è alla base del suo pensiero, delle sue scelte e del suo messaggio pedagogico.

Dal mare alla foresta, dal Quebec all'Oise

Jean Vanier⁸ nasce in Quebec nel 1928 da una famiglia particolare: il padre per anni diplomatico in Europa diventa Governatore del Canada, la madre si dedica all'educazione dei figli (un figlio diventerà monaco cistercense e una figlia medico specialista di cure palliative e fonderà nel 1974, seguendo Jean, il primo foyer dell'Arche in Gran Bretagna) e al volontariato in diversi ambiti. Mamie Vanier vive gli ultimi 19 anni della sua vita in una casetta del villaggio di Trosly, e viene affettuosamente indicata dai disabili della comunità come "la maman de Jean". Jean Vanier entra in marina, nel 1942, ma non vi resta a lungo. Nel 1950 va a vivere in Francia e studia teologia e filosofia a Parigi e scrive una tesi di dottorato su Aristotele. Successivamente insegna all'Università di Toronto, presso il Michael's College. Torna in Francia nel 1963 e dopo un discernimento condiviso con il suo padre spirituale⁹, e non senza divergenze con lo stesso, decide di andare a vivere in un piccolo villaggio dell'Oise, nella foresta di Compiègne, nel villaggio di Trosly-Breuil. A Trosly ha sentito in modo chiaro il "grido del povero", quel povero che da quel momento sarà al centro delle sue conferenze e dei suoi scritti, oltre che della sua vita. Compra una casa e inizia a vivere con due uomini con disabilità mentale, Raphael e Philippe. La comunità che così fonda si chiamerà l'*Arche*, con evidente riferimento alla salvezza dal diluvio.

Da allora le comunità dell'Arca nel mondo sono più di 120, dislocate in una trentina di Paesi, in tutti i continenti. Jean Vanier, per anni viaggiatore e predicatore indefesso, mantiene oggi la sua base a Trosly dove, rallentato dall'età avanzata, continua a vivere, accogliere, scrivere e pregare¹⁰. Nel 1971 ha fondato con Marie Helène Mathieu il movimento *Foi et Lumière*, basato sulla stessa filosofia che guida l'Arca e che è costituito da comunità di incontro, non di vita, con persone disabili che vivono ancora nelle loro famiglie. Anche questo movimento si è diffuso in tutto il mondo.

Jean Vanier è una figura che costituisce un *trait d'union* importante tra il *jenseits* e il *diesseits* per le sue intuizioni pedagogiche che si radicano proprio nel riconoscimento di una fragilità e un bisogno di amore comune a tutti gli uomini, in qualsiasi luogo e in qualsiasi tempo: la finitezza umana fa da sfondo a tutto il suo messaggio di tramite tra visibile e invisibile. Così scrive ricordando la sua presenza accanto al fratello morente: «Il velo tra il visibile e l'invisibile è sottile e leggero»¹¹.

Fragilità e fioritura tra limite e possibilità

La pedagogia speciale italiana è oggi molto influenzata dalla cultura dei Disability Studies, perdendo forse quella dimensione legata alle domande di fondo sul significato dell'educativo¹².

Non è qui mia intenzione entrare nel complesso e affascinante discorso sulla complementarità di approcci alla disabilità, ossia tra pedagogia speciale e *Disability Studies*, presentato in modo esaustivo nel testo di Shakespeare¹³, quanto piuttosto sottolineare quegli aspetti della visione di Jean Vanier che hanno anticipato correnti decisamente laiche di riconoscimento della dignità della persona. Non si tratta ovviamente di stabilire chi abbia pensato prima certe forme di riconoscimento e partecipazione, quanto di capire in che modo, grazie all'Arca, queste abbiano trovato concretezza non semplicemente in uno spazio simbolico, ma in luoghi reali. Sia la teoria delle *capabilities* e della fioritura umana della Nussbaum¹⁴, sia i movimenti internazionali quali People First¹⁵ hanno sostenuto e sostengono oggi, all'interno delle correnti dei Disability Studies, l'importanza di "capacitare" e emancipare le persone disabili per dare loro pieno accesso alla vita sociale. Tale approccio si fonda

principalmente sui diritti e sulle teorie del riconoscimento, nella loro accezione politica, pur se include la dimensione esistenziale e la collega al coltivare una particolare forma di prossimità con la disabilità: la riscoperta dell'umano, e l'umanizzazione della società.

Ciò che è oggi ancora carente, è una realtà sociale diffusa che sappia accogliere le *capabilities* della persona disabile e renderle realizzabili e concrete, nel senso di offrire loro uno spazio reale di fioritura. La complessità del discorso sull'integrazione scolastica e la vita reale all'interno degli istituti di educazione specializzata, mostrano piuttosto chiaramente quanto sia difficile stare al passo con le affermazioni di principio dei Disability Studies.

L'attitudine pedagogica di Jean Vanier, dopo anni di vita vissuta con persone con disabilità mentale, può essere riassunta dalle parole di Henri Nouwen che di lui dice:

egli parla semplicemente con voi, (...) vi presenta le persone con le quali ha vissuto molti anni, vi racconta alcune storie e vi lascia pensare da soli. All'inizio non lo noterete, ma a poco a poco arriverete a rendervi conto che la presenza di Jean vi mette in contatto con un luogo all'interno di voi stessi che solo poche persone hanno raggiunto. È il luogo vulnerabile e allo stesso tempo creativo in cui risiede l'amore di Dio¹⁶.

L'"opzione preferenziale per i poveri"¹⁷ si configura per Jean Vanier come ascolto del grido che viene dal profondo di chi viene rifiutato o discriminato, vale a dire come un ascolto che trova prima di tutto risonanza nel cuore di chi incontra gli ultimi. Vivendo con persone «più o meno sfigurate volevo dar loro un volto umano. Facendo ciò ho scoperto che in realtà erano loro a dare a me un volto umano»¹⁸. La risonanza consiste nel riconoscere nella fragilità dell'altro, l'affinità con la propria fragilità. Quel nucleo più nascosto e quindi protetto dall'abilità razionale di costruire difese e maschere di ogni genere. La specificità, ovvero il dono, della persona disabile è secondo Jean Vanier l'impossibilità di costruirsi difese finalizzate a mascherare il bisogno di amore e di accoglienza. Ed è per questo che di fronte alla richiesta di prossimità, spesso implicita da parte degli "ultimi"¹⁹, veniamo interpellati a scommettere nel senso di Pascal. Possiamo scommettere sulla negazione e sulla fuga o possiamo scommettere sulla possibilità di incontro, ma ci dobbiamo poi accollare la responsabilità di una scelta o

dell'altra, consapevoli di aver scelto. Jean Vanier, creando una teologia della disabilità, indica gli elementi necessari a poter andare oltre: «facevo un salto nel buio o meglio mi facevo coinvolgere [lett. "trascinare"] nel creare dei legami (...) che mi avrebbero legato per la vita. Ero consapevole di star correndo un rischio»²⁰. Si trattava, infatti, di un mondo a lui fino a quel momento sconosciuto.

Nonostante le comprensibili critiche dei Disability Studies²¹, secondo i quali il differenziale di potere tra la persona disabile e l'assistente dell'Arca falserebbe la dimensione di prossimità, rendendo strumentale la fragilità del primo al benessere spirituale del secondo, Burghardt²² propende per una posizione che definirei integrata tra un approccio di diritto e di uno di relazione; verosimilmente ciò dipende dal fatto di aver sperimentato personalmente la vita dell'Arca e di essere quindi in grado di capirne sia il valore sociale – fin tanto che il mondo non diventa accogliente –, sia il valore spirituale e simbolico.

Si insiste in questa sede su quella che mi piace definire "la migliore delle reciprocità e simmetrie possibili" della relazione tra persona disabile e assistente, reciprocità che secondo Jean Vanier, prende atto realisticamente delle limitazioni di autonomia della persona disabile; l'educatore si prende cura dell'altro anche in modo vicario e viene abilitato a fare ciò dalla dimensione di accettazione profonda degli aspetti simbolici del riconoscimento dell'altro. L'elemento comunitario veglia sul fatto che la relazione non diventi asimmetricamente dominante.

Ciò che sembra sfuggire talvolta a posizioni che rivendicano parità di diritti per le persone con disabilità mentale è che, di fatto, la società non è ancora accogliente, come una comunità dell'Arca e che, al di là delle rivendicazioni di principio, esiste un bisogno di relazione significativa da parte della persona con disabilità che non si ottiene grazie al diritto. Avere diritto ad una vita affettiva non significa che qualcuno voglia starti vicino o baciarti; avere diritto teorico universale all'autodeterminazione non significa che tu sia poi effettivamente in grado di decidere autonomamente della tua vita. Avere diritto al lavoro non significa trovarlo o essere soddisfatti di compiere le mansioni che ti sono assegnate o delle relazioni con i colleghi. Se, per esempio, una persona è giuridicamente interdetta, il differenziale di potere è reale, esiste di fatto: altri decidono per la persona. Luoghi come le comunità dell'Arca diventano quindi

officine di ascolto, dove ci si sforza di interpretare, tradurre, concertare e condividere al meglio le esigenze della persona, partendo da lei: mediando tra desideri e possibilità, tra riconoscimento di fragilità e di dignità e di bellezza, al fine di rispondere alle esigenze concrete e spirituali del soggetto²³.

La priorità dell'*Arche* non è la parità di diritti: lo sono la relazione e la reciprocità. E Vanier distingue bene la semplice pietà dalla reciprocità, quando raccontando di essere stato ad una festa organizzata per i poveri e dice: «non era una vera festa perché ancora una volta si era passati accanto all'essenziale» e sottolinea che i giovani erano contenti fare qualcosa di buono per i poveri, ma che questi poveri che «ancora una volta nella loro vita non avevano avuto nient'altro da fare che ricevere passivamente: sarebbero stati invece contenti di partecipare e offrire qualcosa di sé». E aggiunge che quando ci si incontra non si tratta di *fare* ma di «stare attenti affinché tutti siano in festa»²⁴. Torna quindi quell'attenzione personale e al tempo stesso impersonale (e per questo reale e metafisica) di cui parla Simone Weil, ma torna qui anche il tema della partecipazione, così centrale, ma ancora così disatteso, in un progetto di società democratica.

Si può dunque annoverare Jean Vanier tra coloro che hanno contribuito a umanizzare²⁵ la nostra società, soprattutto relativamente all'accoglienza delle persone disabili nella società e nelle Chiese.

Leggendo e ascoltando le parole di Jean Vanier risulta chiaro che alla base della sua spiritualità c'è il Vangelo delle Beatitudini, visto come attuazione della profezia di Ezechiele: un Dio che toglie il cuore di pietra al suo popolo per dargli un cuore di carne²⁶. Il povero diventa il catalizzatore di una trasformazione profonda del cuore di chi gli sta accanto. Stando accanto al povero cadono molte certezze e, volendo, si ha l'opportunità di aprirsi ad una dimensione di condivisione. Si tratta di rispondere a una chiamata che si manifesta con grido, un appello.

Appartenenza, bellezza e partecipazione

La dimensione metafisica della relazione con il disabile, sulla quale Jean Vanier insiste, si radica in contesti concreti di vita, e realizza sia istanze laiche di socialità, sia orizzonti pedagogici che vanno oltre ciò che si vede.

Intendo ricordarne brevemente tre: la voglia di comunità²⁷, il bello è qualcosa che si può fare²⁸ la presa di coscienza di ciò che si sa fare e si può imparare insieme²⁹ tre concetti di autori molto diversi tra loro.

Partiamo dalla voglia di comunità, un concetto che sintetizza il bisogno di appartenenza ad un gruppo, ad un contesto, che cura e protegge l'identità del singolo per riscoprire il significato mutevole che questa appartenenza ad uno o più gruppi³⁰. In un'epoca di crisi delle appartenenze politiche, e religiose, nella quale la rete offre appartenenze e schieramenti virtuali che amplificano la percezione di rischio³¹ e il senso di incertezza rispetto alle appartenenze, i "laboratori di comunità" delle comunità dell'*Arche* riescono a soddisfare la voglia di comunità dei soggetti con una lunga storia di esclusione alle spalle. Ci pare che insistere sul differenziale di potere tra i membri di tali comunità, significhi avere una visione statica di ciò che queste realtà anticipano dando voce agli ultimi, sia pure in spazi delimitati. Questi luoghi delimitati hanno un ruolo profetico nel doppio significato della profezia "dire prima e dire al posto di", anticipare una verità, dare la parola.

Il secondo concetto è quello del bello che si può fare insieme, concetto legato al discorso politico del *nero è bello* e che Toni Morrison riprende nella prefazione all'edizione italiana del suo libro *L'occhio più azzurro*, quando scrive: «il bello è qualcosa che si può fare insieme». Ci si riferisce alla discriminazione intersezionale, alla sommatoria cioè di caratteristiche di debolezza di una bambina nera, Pecola, che voleva gli occhi azzurri: bambina, femmina, nera, di una famiglia disastrosa e disastrosa, che oggi a scuola sarebbe sicuramente anche etichettata come BES: tutti elementi di debolezza che insieme agiscono esponenzialmente e la rendono fragilissima. La Morrison individua nell'aspirazione di Pecola ad avere gli occhi azzurri il segno dell'interiorizzazione di essere "sbagliata" e ritiene che tale percezione dipenda dallo sguardo – dai molti sguardi – che l'hanno stigmatizzata.

Al contrario, il bello del *Black is Beautiful* è per lei qualcosa che si sente, che si fa, nello stare insieme tra neri, e comunque rispecchiando positività. Il bello che in questo senso si fa, è quello che si è. All'*Arca* fare ed essere coincidono nell'utopia concreta delle comunità di vita, pensate per accogliere gli esclusi. Si *fa* il bello, riflettendo

il volto del totalmente altro, attraverso uno sguardo sull'altro che lo riconosce e lo conferma. Si *fa* il bello riflettendo la bellezza del proprio simile, il simile che è al tempo stesso totalmente altro; si fa il bello attraverso lo sguardo quotidiano, sull'altro e dell'altro. Questo sguardo deve andare oltre il volto bello o brutto, nero o bianco, deformato o armonioso e restituire bellezza a chi ne è stato privato.

Infine, sul piano della giustizia e della partecipazione vale la pena di soffermarsi sul rapporto tra bellezza e condivisione, ripensando a Freire e alla sua metodologia di alfabetizzazione e coscientizzazione. All'*Arche* si esce dall'esclusione e si partecipa alla bellezza delle cose. Il bello si coltiva e si coglie nell'ambiente in cui si vive e negli oggetti che si producono stando insieme. La cura della casa, dei rituali comunitari e dell'abbigliamento, la natura e la cultura nel tempo libero, il lavoro nei laboratori protetti all'*Arca*: tutto è pensato in funzione di una bellezza della quale ci si scopre portatori e costruttori. Si tratta di una dimensione già sottolineata da Freire³² nella sua ultima tavola nella serie di immagini pensate per i gruppi di alfabetizzazione: la tavola che raffigura il vaso dei fiori e simboleggia il bello nella natura e nella cultura. I fiori sono recisi e messi nel vaso dall'uomo e raffigurano quindi la dimensione di un bello che si fa insieme. Nella tavola sono raffigurati gli alfabetizzandi, che guardano insieme il vaso da fiori. Chi guarda la tavola si rivede quindi come artefice di cultura.

Conclusioni

Il credo pedagogico di Jean Vanier si basa sul riconoscimento e l'accettazione di una fragilità comune a tutto il genere umano. Tale fragilità, parte integrante della nostra condizione umana, riguarda sostanzialmente due aspetti: la fragilità fisica che fa di noi in qualsiasi momento un potenziale disabile; e la paura di non essere amati, tanto radicata nel profondo dell'animo umano da riemergere praticamente per tutta la vita, nel semplice confronto con i nostri limiti o nelle ore più buie, ovvero nei momenti di sconforto. È questo tipo di debolezza che ci rende tutti disabili, in quanto tutti umani, ed è nella prossimità con persone reali che non appaiono e non pensano come noi, e che non corrispondono in nessun modo a canoni di bellezza e di efficienza, che possiamo

accettare la nostra personale finitezza, in un cammino di verità, di accettazione dei nostri limiti e anche di valorizzazione delle nostre potenzialità.

Le storie di umiliazione delle persone con le quali Vanier ha vissuto, esistono ancora ed è per questo che la sua pedagogia nutre piccole realtà utopiche e una visione escatologica del mondo che deve venire. Al tempo stesso molte esistenze si sono grazie a lui riscattate dall'umiliazione e molti educatori che hanno trascorso brevi periodi all'Arche, e hanno poi deciso di andare a vivere altrove, hanno portato nella società uno sguardo totalmente diverso sulla persona disabile. Sono molte le persone che all'Arche hanno imparato a guardare oltre, che sono più consapevoli del peso che, nel bene e nel male, può avere il loro sguardo; sono molte le persone che hanno sperimentato la tenerezza e hanno imparato gesti delicati³³.

Disabilità mentale come pietra di inciampo ovvero di scandalo per i sapienti e disabilità mentale come ambito di rivendicazione di diritti, non sono visioni del mondo in contrasto. Il credo comune è la necessità di dare un posto e una voce a tutti.

La pedagogia di Jean Vanier pone la speranza di un'alleanza sempre possibile tra persone diverse, a fondamento di un *andare oltre* a ciò che vediamo. Nel volto dell'altro s'intuisce la possibilità di costruire la pace e nell'incontro con un'alterità totale si sperimenta un paradossale rispecchiamento che aiuta ad entrare sempre più profondamente in contatto con se stessi e con il senso dell'esistere.

ANNA ALUFFI PENTINI

University of Rome 3

¹ F. Mattei, *La formazione dell'anthropos téleios. Parresia e responsabilità in Dietrich Bonhoeffer*, Anicia, Roma 2011, pp. 136-137. Cfr anche D. Bonhoeffer, *Sequela*, Queriniana, Brescia 1997.

² G. Vuoso, *Prassi pedagogica e tecnica sociale. Saggio su Habermas*, Romagrafik, Roma, 1982, p. 12.

³ *Ivi*, p. 13.

⁴ M. Buber, *I discorsi sull'educazione*, trad. it., Armando Editore, Roma, p. 60.

⁵ M. Horkheimer, *Die Sehnsucht nach dem ganz Anderen, Ein Interview mit Kommentare von Helmut Gumnior*, Furche Verlag, 1970, p. 54 (disponibile online: <https://jochenteuffel.files.wordpress.com/2017/09/horkheimer-die-sehnsucht-nach-dem-ganz-anderen.pdf>).

⁶ S. Weil, *La persona è sacra?*, trad. it., Castelvechi, Roma 2017, p. 23.

⁷ *Ivi*, p. 35.

⁸ Laddove non diversamente specificato le notizie su Jean Vanier derivano dalla conoscenza personale e dalla consuetudine di tradurre in consecutiva in italiano diverse sue conferenze (soprattutto negli anni '80).

⁹ Si tratta del Père Thomas Philippe, figura controversa della quale è bene specificare quanto segue. Jean Vanier lo ha sempre definito la sua principale guida spirituale. Quando, però, nel 2015, Père Thomas, domenicano, è accusato, *post mortem*, di crimini sessuali nei confronti di alcune assistenti dell'Arca, Jean Vanier a) ha preso una posizione decisa di solidarietà nei confronti delle vittime, scrivendo una lettera aperta; b) si è scusato di non aver compreso situazioni di così grande disagio da una parte e di dolore dall'altro; c) ha ammesso con molta onestà di non riuscire a mettere insieme le due versioni di quella stessa persona: una che gli aveva dato tanto e l'altra che aveva portato tanta sofferenza intorno a sé. Il Père Thomas era stato determinante nella nascita dell'Arca. Lo choc per l'emergere della "face cachée" (faccia nascosta, nel titolo di giornale di Céline Hoyeau del 15/10/2015) del Père Thomas è stato grande in tutti coloro che hanno frequentato l'Arca di Trosly: si trattava infatti di una figura centrale nella vita della comunità.

¹⁰ Nel 1981 ho avuto la fortuna di far parte della sua stessa équipe del foyer Val Fleuri di Trosly per i tre mesi che ho trascorso all'Arche come assistente.

¹¹ J. Vanier, *Letter of Jean*, 2014 (disponibile online: <http://www.jean-vanier.org/f/nf73jv>).

¹² A. Canevaro, *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Bruno Mondadori, Milano 1999.

¹³ Il suo testo è stato recentemente tradotto in italiano: T. Shakespeare, *Disabilità e società*, trad. it., Erickson, Trento 2017.

¹⁴ M.C. Nussbaum, *Creating capabilities. The human development approach*, The Belknap press of Harvard University Press, Cambridge 2011.

¹⁵ D. Goodley, *Disability Studies. An interdisciplinary introduction*, Sage, London 2011.

¹⁶ H. Nouwen, *Prefazione*, in J. Vanier, *Uomo e donna li creò: Per una vita di amore autentica*, Jaca Book, Milano 1987, p. 12.

¹⁷ Espressione della Teologia della Liberazione coniata nel 1968 dai vescovi latino americani alla conferenza di Medellin, che riprendeva i concetti della costituzione *Gaudium et Spes* (1975) del Concilio Vaticano II ed in particolare l'incipit («Le gioie e le

speranze, le tristezze e le angosce degli uomini d'oggi, dei poveri soprattutto e di tutti coloro che soffrono, sono pure le gioie e le speranze, le tristezze e le angosce dei discepoli di Cristo, e nulla vi è di genuinamente umano che non trovi eco nel loro cuore») e il paragrafo 69.

¹⁸ J. Vanier, *Uomo e donna li creò*, cit., p.10.

¹⁹ “Ultimi” che non parlano, comunicano a fatica, non ci vedono ecc. Avere la parola secondo Ebner è il parametro di umanità. Cfr. F. Ebner, *Wort und Liebe*, a cura di H. Jone, Pustet Verlag, Regensburg 1935. Cogliere e accogliere la parola silenziosa del disabile significa restituire umanità. Ma il “dire tu” nell’accezione di Levinas costituisce già il donare, “al di là degli organi di formazione” (E. Levinas, *Martin Buber*, Castelvechi, Roma 2014, p. 44) e quindi si distingue da una relazione Io-ciò. Ci si mette in relazione con un tu indipendentemente dalle dissimmetrie di aspetto fisico e di capacità. La gratitudine per la relazione poi secondo Buber permette sia di conservare l’altro nella memoria, sia di dare la propria adesione a chi si ringrazia, che diventa il suo alleato (*Ivi*, p. 46).

²⁰ J. Vanier, *Uomo e donna li creò*, cit.

²¹ M. Burghardt, *Brokenness/Transformation: Reflection on Academic Critiques of l’Arche*, in «Disability Studies Quarterly», vol. 36, n. 4, 2016, pp. 1-14.

²² *Ibidem*.

²³ Si cerca anche di dare risposta a domande difficili e problemi insolubili come quello che poneva un trentenne con lieve disabilità mentale in una intervista biografica «mi dicono che sono normale, ma la patente non me la fanno prendere, mi dicono che la fidanzata è meglio lasciar perdere, che il lavoro è difficile da trovare e da un po’ mi hanno tolto anche la bicicletta. Qualcosa che non va ce la devo avere...». Interviste realizzate per la ricerca pubblicata in A. Aluffi Pentini, *Dall’handicap alla narrazione. Identità dipendenza e autonomia nella Provincia di Bolzano*, in «Geschichte und Region», vol. 19, n. 2, 2010, pp. 104-119.

²⁴ J. Vanier, *Il posto della persona handicappata nelle nostre comunità*, in «Ombre e Luci», nn. 30-31, 1981, pp. 8-9.

²⁵ Non tanto democratizzare nel suo caso, perché le strutture sociali cambiano, secondo lui, se cambia il cuore dell’uomo, o perlomeno è a questo cambiamento che egli si è dedicato.

²⁶ Ezechiele, 36, 26-27.

²⁷ Z. Baumann, *Voglia di comunità*, Laterza, Rom-Bari 2007.

²⁸ T. Morrison, *L’occhio più azzurro*, Frassinelli, Milano, 1998.

²⁹ P. Freire, *L’educazione come pratica della libertà*, Mondadori, Milano 1977.

³⁰ W.P. Robinson (Ed.), *Social Groups and Identities: Developing the Legacy of Henri Tajfel*, Butterworth Heinemann, Oxford, 1996.

³¹ U. Beck, *La società del rischio*, Carocci, Roma 2013.

³² P. Freire, *L’educazione come pratica della libertà*, cit.

³³ Cfr. A. Aluffi Pentini, *Riflessioni sullo stare con. Disprassie e spettro autistico*, Edizioni Junior, Bergamo, pp. 23-30.

La sapienza dell'educazione

The wisdom of education

VIVIANA DE ANGELIS

Is there wisdom in contemporary education? What could it do? How one could evaluate it? What advantages would it bring to contemporary pedagogical reflection, still too worried to chase the contemporary challenges? Why, despite the drifts and failures of current education, pedagogical knowledge still follows positivism and analytic empiricism? Why does it not open to a comparison with philosophy and sciences of the spirit? The success of training and happiness of future generations will depend on the ability to pose similar questions.

KEYWORDS: WISDOM, EXISTENCE, EDUCATION, METAPHYSICS, PEDAGOGY

Tra esistenza e sapienza: quale legame sussiste?

Senza *sapienza* non è possibile vivere un'esistenza pienamente *umana*. Si può "sopravvivere", restare, cioè "in vita", camminare, parlare, respirare, mangiare, dormire e persino riprodursi. Si può "continuare a vivere", andare di qua e di là, sfuggire ai nemici, ai pericoli, alla morte, ma non si può "pensare, amare, sognare da uomini", né "scegliere costantemente il giusto, il meglio" per sé e per gli altri. Senza *sapienza* non si può "stare al mondo da esseri umani", "avere il cuore in pace", "evitare gli errori della conoscenza", "acquietare la ragione e i morsi della coscienza a seguito di scelte sbagliate", "tendere alla perfezione, alla giustizia e al bene comune", né combattere pacificamente per i grandi ideali, lasciando un segno indelebile nella storia del genere umano.

La vita umana si caratterizza per due aspetti che, in un certo senso, *trascendono* il dato biologico, pur essendo ad esso collegati: il primo è l'ontologico bisogno di imprimere un "senso", o "direzione" al proprio agire che non segue la cieca legge dell'istinto, come nel caso delle specie inferiori. Il secondo riguarda la *possibilità di errore* nella conoscenza che, mentre negli animali non desta particolari problemi, salvo il rischio non piccolo di soccombere ai pericoli dei nemici e dell'ambiente, negli uomini produce una doppia penalizzazione, influenzando

anche sul piano cognitivo-affettivo sulla loro coscienza intenzionale.

Dell'ontologico bisogno umano di imprimere un "senso", o "direzione" all'agire, riconducibile allo sviluppo di raffinate facoltà riflessive e meta-cognitive, si parla in tutta la storia del pensiero filosofico occidentale, dalle origini ai giorni nostri. Se i filosofi 'naturalisti' del VI secolo a.C. cercarono attraverso la filosofia, cioè attraverso un approccio di tipo razionale, di individuare l'*Arché* del mondo, ossia il *principio costitutivo*, l'*essenza* dell'essere e dell'esistenza, era per meglio comprendere la natura dell'uomo e del cosmo, il "senso" dell'esistenza e, a partire da ciò, per individuare che cosa fosse più conforme all'umana natura.

Anche recentemente, in contesti e con linguaggi differenti, la riflessione filosofica ha affrontato temi che rinviano a cruciali questioni *ontologiche* e *axiologiche*, tutt'altro che superate. Nel 1995 il filosofo francese Gilles Lipovetsky, riflettendo sulla metamorfosi della cultura liberale e, in particolare, su argomenti come la *modernità*, la *globalizzazione*, il *consumismo*, la *cultura moderna*, i *mercati*, il *femminismo*, la *moda* e i *media*, ha individuato nel diffuso *individualismo* post-moderno un comune denominatore con cui interpretare tali temi. L'individualismo, per il professore di Grenoble, è il desiderio di rompere con la tradizione e il passato e di guardare verso il futuro e il proprio piacere. Ne *L'era del*

vuoto (1995), egli analizza la società postmoderna, caratterizzata dai *valori dell'edonismo*, dall'*indifferenza di massa*, dalla sensazione di ripetizione continua e di ristagno di ogni relazione vitale (Lipovetsky, 1995).

La lucida analisi di Lipovetsky mette in risalto la lacunosità della cultura postmoderna rispetto a questioni che richiamano la multiforme ricchezza di un'identità umana, adeguatamente considerata dalla tradizione filosofica e pedagogica occidentale, ma non altrettanto contemplata nell'*effimera, superficiale e frammentaria* post-modernità. Partendo dalla riflessione del filosofo francese, non è difficile estendere al piano educativo ed esistenziale il discorso sui *gap* della cultura contemporanea. In un tempo dominato da *edonismo, indifferenza, individualismo, iper-individualismo, superficialità e frammentarietà*, diventa sempre più difficile per l'uomo contemporaneo, distinguere tra *necessità e contingenza*, tra *utilità e inutilità*, tra *giustizia e ingiustizia* e, per estensione, tra *bene e male*, senza ricorrere a modelli culturali teoreticamente ed eticamente fondati, presenti nel passato della storia del genere umano. Riguardo, poi, al problema tipicamente umano della possibilità di *errore nella conoscenza*, che può avere rilevanti ripercussioni sul piano etico individuale e comunitario e che, di fatto, in epoche dominate da una profonda crisi culturale, sociale e politica come quella attuale, può acuire il senso generale di *confusione e disorientamento* di individui e collettività, riteniamo si debba adeguatamente iniziare a discutere in ambito pedagogico, per individuare nuovi e più "sicuri" sentieri in cui *teoresi e prassi* educativa possano finalmente incontrarsi per dialogare e avviare un nuovo possibile umanesimo.

Anche il sociologo e filosofo francese Edgar Morin, recentemente in *Insegnare a vivere* (2015), ultimo saggio di una trilogia dedicata all'educazione, afferma la necessità di confrontarsi con la *possibilità dell'errore della conoscenza* e pone ciò come concetto-cardine per realizzare una vera educazione, che non sia solo sovrapposizione di conoscenze ma *sviluppo sistemico* di quelle attitudini, propriamente umane, indispensabili per una *vita buona*, vissuta in armonia con se stessi, con gli altri e con il cosmo (Morin, 2015).

Nel primo capitolo del saggio Morin afferma l'improrogabile necessità di ristabilire un nuovo equilibrio

tra *teoresi* e prassi nell'educazione, per superare la parcellizzazione dei saperi e recuperare, così, un approccio unitario e completo con tutte le produzioni socio-culturali dell'uomo, che renda finalmente possibile una nuova comprensione dell'umana natura, su cui sia possibile modellare la progettazione didattica. Per realizzare ciò, il filosofo afferma l'urgenza di superare l'antica barriera che l'uomo ha costruito fra *cultura umanistica* e *saperi tecnoscientifici* e chiarisce che «non si tratta di una questione accademica, o di conflitto tra differenti facoltà, perché in gioco vi è l'urgenza di una nuova comprensione che ricollochi l'uomo nella natura» (Morin, 2015, p. 12).

Il discorso moriniano sollecita a riflettere su un'altra barriera culturale, ancora molto presente e che è difficile da smantellare: il *pregiudizio anti-metafisico* del *neo-empirismo* edel *neo-positivismo*, il quale impedisce di avviare una ricerca pedagogica libera, multidisciplinare, inclusiva e aperta al confronto, con l'integrale produzione culturale dell'uomo, per individuare ciò che *ontologicamente* sia più "conforme" e "conveniente", sul piano educativo, alla natura umana.

L'invito di Edgar Morin a operare una vera *metamorfosi* dell'educazione per superare le attuali derive culturali e sociali e per recuperare la missione originaria dell'educazione, che altro non è se non *insegnare a vivere* una vita umanamente ed eticamente edificante, indirizza la nostra ricerca verso l'individuazione e il riconoscimento di una nuova *sapienza dell'educazione*. Tale riconoscimento, date le particolari contingenze e i pregiudizi storico-culturali ancora presenti nella post-modernità, non può di certo provenire, se non in minima parte, dall'attuale frammentaria e a volte troppo parcellizzata produzione culturale che indaga il "senso" dell'educazione, ma dovrà invece saper attingere all'immenso patrimonio filosofico e religioso della tradizione occidentale, per cogliere ciò che possa essere considerato, sempre più diffusamente, *attuale e pertinente* per il successo formativo e la felicità delle giovani generazioni.

L'anelito verso una nuova *sapienza dell'educazione* muove, dunque, dall'intento di ricomporre l'attuale frattura tra *sapere e vita*, tra *conoscenza ed esistenza*, che rende a volte incompleti e inefficaci, gli sforzi educativi di insegnanti e genitori, primariamente impegnati nella difficile opera educativa. Esso, inoltre, riceve stimoli e un particolare impulso di vitalità sia dalla consapevolezza

dell'esistenza di una vasta cultura umanistica plurimillennaria adatta a destare il *potenziale di perfettibilità umana*, orientandolo verso alte mete di umanità, sia dalla ripresa dell'interesse che recentemente si è avuta in ambito filosofico e pedagogico intorno a questi temi (MacIntyre, 1981; Mortari, 2015).

I nuovi apporti del neo-aristotelismo anglo americano, il cui massimo esponente è il filosofo scozzese Alasdair MacIntyre e la stessa pedagogia italiana contemporanea, in alcuni suoi importanti esponenti, come Giuseppe Elia, Antonio Bellingreri e Luigina Mortari, convergono nell'indicare l'improrogabile necessità di una *sapienza dell'educazione* che passi attraverso una nuova fondazione pedagogica, ispirata alla tradizione filosofica e religiosa occidentale (MacIntyre, 1981; Mortari, 2015; Elia, 2014; Bellingreri, 2014).

“Sapientia”: tra etimologia e narrazione religiosa

La parola “sapientia”¹ deriva dal verbo latino “sàpere”, che significa “avere o sentire sapore”. Il termine non vuol dire propriamente “sapere” e non si riferisce, quindi, solo alla “scienza” o “intelligenza” di un individuo e alle sue *performance* cognitive, ma allude piuttosto alla capacità di “gustare” le cose, di “com-prenderle”, cioè “per ciò che sono” e non “per ciò che appaiono”.

Una semantica complessa, quella della parola “sapienza”, che nella radice “sap” richiama una particolare “condizione di perfezione intellettuale ed esistenziale”, un “connubio profondo tra *teoresi* e *prassi*”, “un acume dell'intelletto che investe e trascina l'esistenza, finché non abbia *senso* e *sapore*”. Il significato etimologico della radice *sap* impone, però, che quel *senso* non sia riconducibile all'utile, né il *sapore* al mero piacere o a un' indefinibile emotività.

La sapienza, quale esito di un complicato processo conoscitivo che muove dalla ricerca autentica del *vero* e del *bene*, coinvolge in tale ricerca l'intera persona con tutte le sue facoltà. La “sapienza” coniuga intelletto ed esistenza, dottrina e virtù, una grande conoscenza congiunta a un agire conforme al grado di conoscenza posseduto. Tale descrizione, che richiama l'universalismo del mondo antico e la concezione ebraica e cristiana delle *virtù morali* e dell'*essenza divina*, ci pone immediatamente

in una prospettiva meta-empirica, storiograficamente fondata e pertinente.

La storia plurimillennaria della tradizione filosofica occidentale e quella bimillennaria del cristianesimo e del pensiero biblico attestano che esiste un nesso inscindibile tra *esistenza* e *sapienza* e, in particolare, tra esistenza umana e ricerca della sapienza. Sembra, infatti, che l'uomo sia ontologicamente un “animale metafisico”², oltre che un “animale naturale”, differente dalle altre specie animali proprio per il “senso” o la “direzione” che egli è in grado di conferire alla propria esistenza, per via di una differenza anatomica neocorticale, con una relativa facoltà raziocinante, guadagnate nel corso di un imprevedibile salto evolutivo.

Per parlare di sapienza e, in particolare, del binomio *esistenza/sapienza*, che nella contemporaneità sembra aver perso la propria rilevanza gnoseologica e fenomenologica, a causa della prevalenza di un'attitudine che tende a favorire l'“efficacia” e la “verifica” delle conoscenze, abbiamo scelto di analizzare un brano scritturale dell'Antico Testamento, tratto dal primo Libro dei Re. Il brano narra un episodio molto interessante della vita del re Salomone: la visita della regina africana.

Un giorno la regina etiope di Saba, udita la fama di sapienza del re Salomone, si recò da lui per metterlo alla prova con enigmi. Ella giunse a Gerusalemme con un sontuoso corteo, fatto di un gran numero di servi e cammelli carichi di aromi, oro e pietre preziose. La regina si presentò davanti al re e gli aprì il proprio cuore, ponendogli intricati interrogativi e presentandogli delicate questioni inerenti alla propria vita interiore e al difficile compito di regina. I due parlarono a lungo e Salomone le chiarì ogni dubbio al punto che, nel racconto l'autore sacro riferisce che «non ci fu parola tanto nascosta al re che egli non potesse spiegarle»³. Più avanti si legge anche che:

La regina di Saba, quando ebbe ammirato tutta la saggezza di Salomone, il palazzo che egli aveva costruito, i cibi della sua tavola, gli alloggi dei suoi dignitari, l'attività dei suoi ministri, le loro divise, i suoi coppieri e gli olocausti che egli offriva nel tempio del Signore, rimase senza fiato. Allora disse al re: “Era vero, dunque, quanto avevo sentito nel mio paese sul tuo conto e sulla tua saggezza! Io non avevo voluto credere a quanto si diceva, finché non sono giunta qui e i miei occhi non hanno visto; ebbene non me n'era stata riferita neppure una metà! Quanto alla saggezza e alla prosperità,

superi la fama che io ne ho udita. Beati i tuoi uomini, beati [...] i tuoi ministri che stanno sempre davanti a te e ascoltano la tua saggezza!”⁴.

Appare sorprendente il fatto che a destare un così vivo interesse nel cuore della regina di Saba, non fosse stata la ricchezza, la sovrabbondanza dei beni posseduti, o il prestigio della corte regia del re Salomone, quanto piuttosto la *fama di sapienza*, le doti di buon governo e l'esercizio della giustizia. Proprio per conoscere un così grande re, la regina etiope progettò e realizzò un viaggio difficile attraverso il deserto, con un enorme dispendio di energie e risorse. Un simile impegno trovava una buona giustificazione nel desiderio di *sapienza* della regina: da qualche tempo ella cercava un criterio razionalmente e umanamente fondato per il discernimento tra *bene* e *male* e tra *verità* e *menzogna*. Alla conoscenza della *verità* nulla poteva essere anteposto. La consapevolezza del proprio ruolo di donna-regina, non certo agevole in un tempo in cui la dignità femminile era messa fortemente in discussione da una diffusa mentalità maschilista e socialmente discriminatoria, sovente presentava dinanzi alla sua coscienza incertezze e dubbi difficilmente superabili. Se essere regina e guadagnare consensi a forza d'inganni, sotterfugi, favoritismi o regalie, sembrava abbastanza semplice da realizzare, molto più complicato appariva l'essere una “buona regina”, ossia una regina “giusta” e “saggia”, dedita al *servizio* e alla *cura* del popolo. Proprio l'esercizio della *giustizia* e la salvaguardia del *bene comune*, in particolari situazioni di governo, quando anche le leggi positive dello stato o le tradizioni storiche di un popolo apparivano insufficienti e contraddittorie, diveniva occasione di profondo tormento per il suo animo.

Anche Salomone, negli anni della giovinezza, aveva vissuto il medesimo sentimento d'incertezza e d'inadeguatezza rispetto al proprio ruolo e per non cedere alle lusinghe del potere o alla concupiscenza dei beni che avrebbero potuto condurre la sua giovane e inesperta coscienza verso la corruzione, aveva scelto di nulla anteporre, nel suo governo, alla ricerca della verità, della giustizia e del bene comune. La fede religiosa, viva e palpitante aveva radicato in lui un proposito tanto alto quanto difficile e aveva impedito che la sua volontà si indebolisse dinanzi alle difficoltà inevitabili del quotidiano.

Di particolare suggestività è la preghiera che, nel segreto della propria coscienza, il re Salomone rivolse a Dio prima di ascendere al trono. Essa appare una testimonianza efficace della sua rettitudine d'intenzione e un'attestazione della presa di coscienza da parte dell'uomo che, in merito alla conoscenza e particolarmente in merito alla conoscenza dell'*essenziale*, esistono un'infinità di cose che sovrastano la ragione umana. Di fronte a una simile consapevolezza, l'atteggiamento propriamente adatto all'umano non può consistere nella rinuncia a ogni pretesa conoscitiva da parte della ragione riguardo a ontologia e axiologia umane, quanto piuttosto nell'oggettiva considerazione dei limiti conoscitivi della ragione che impongono l'adozione di un paradigma interpretativo multidisciplinare e *indiziario*, capace cioè di procedere attraverso un'*ermeneutica dell'indizio* che non può mai dirsi definitivamente conclusa.

Dio dei padri e Signore di misericordia, che tutto hai creato con la tua parola, che con la tua sapienza hai formato l'uomo [...] dammi la sapienza, che siede in trono accanto a te e non mi escludere dal numero dei tuoi figli, perché io sono tuo servo e figlio della tua ancella, uomo debole e di vita breve, incapace di comprendere la giustizia e le leggi. Se anche uno fosse il più perfetto tra gli uomini, mancandogli la tua sapienza, sarebbe stimato un nulla [...]. Concedi al tuo servo un cuore docile che sappia rendere giustizia al tuo popolo e sappia distinguere il bene dal male⁵.

Il racconto si conclude con l'esaudimento del desiderio di Salomone: egli riuscì davvero a diventare un re saggio ed equilibrato. La ricerca dell'*essenziale* procurò al re⁶ non solo una conoscenza intellettuale notevolmente superiore a quella di tanti altri uomini di cultura e di scienza dei suoi tempi, ma tale conoscenza fu anche imperniata del *gusto* ineffabile della *verità* e del *bene*, che è molto più difficilmente esperibile da parte dell'uomo.

Il disvelamento del mistero dell'esistenza nella “sophía greca” e nella “sapientia ebraica” testamentaria

Il desiderio di conoscenza, manifestato da Salomone nella narrazione vetero testamentaria, può essere considerato un'attestazione plurimillennaria dell'intramontabile bisogno dell'uomo di trovare un “senso” e un “perché” alla propria

esistenza, a ogni suo istante, ai suoi momenti salienti e decisivi, così come agli attimi più comuni e apparentemente irrilevanti. Gli interrogativi posti nel libro dei Re, così come quelli nel libro del Siracide, sono interrogativi umani *universali* ai quali fa eco tutta la letteratura biblica sapienziale, che ha riflettuto parimenti sull'umano, sul senso della nascita, della morte e sulla fragilità esistenziale dell'uomo, pervenendo all'individuazione di un livello comune di esperienza umana. Si tratta di domande *fondamentali* e *originarie* di grande attualità, che accomunano gli uomini di ogni longitudine, latitudine e di ogni epoca storica, in una ricerca mai definitivamente conclusa, eppure parimenti necessaria per imprimere "direzione" e "senso" all'agire individuale e comunitario.

Esse appaiono particolarmente utili, non solo in vista dell'affinamento delle facoltà meta-cognitive nell'individuo contemporaneo e, in particolare, nei soggetti della formazione, assillati a *vivere vite* ormai *di corsa*, immerse in un presente senza memoria storica e senza legami con il futuro, *frammentato* e *puntillistico*, che fa perdere il "senso" dell'esistenza e dell'agire (Bauman, 2008); ma anche in vista di una nuova fondazione pedagogica da cui potrebbero derivare precise scelte didattiche orientate verso una nuova *paideia delle virtù* umane fondamentali.

La riflessione intorno al racconto sulla "sapienza ebraica" testamentaria ci consente di cogliere un aspetto essenziale che spesso sfugge all'attuale sguardo pedagogico. Sembra che esista un *nesso* inscindibile tra *esistenza*, *fede* e *formazione dell'umano*, uno speciale legame *antico* e *profondo* che nei tempi più recenti è stato *misconosciuto* e che andrebbe forse *riscoperto* (Bellingreri, 2014, pp. 16-17) dalla civiltà occidentale, per tentare di superare i *gap* dell'educazione contemporanea e le attuali *derive* sociali. La narrazione religiosa, in modo del tutto indipendente rispetto alla speculazione filosofico-razionale, attraverso la rivelazione 'storica' vetero e neo testamentaria, è rivolta alla conoscenza dell'uomo e dell'esistenza.

Il sapere religioso cristiano, con il suo deposito plurimillenario di conoscenze concernenti la "sapienza" può essere considerato un interessante punto di riferimento per la ricerca pedagogica di una nuova *sapienza dell'educazione*.

Del resto, come ha affermato nel 1936 in una sua celebre opera giovanile, il filosofo esistenzialista Albert Camus, per introdurre un dilemma inquietante che siamo ben lungi dall'aver sciolto: «Si può, lungi dall'universo religioso e dai suoi valori assoluti, trovare una regola di condotta?» (Camus, 1936). La regola di condotta cui faceva riferimento Camus era evidentemente una regola "stabile" e non "transeunta", come quelle verso le quali spesso l'agire didattico è costretto a declinare. Essa, inevitabilmente, pone interrogativi di natura *ontologica* e *axiologica* che superano i confini delle scienze esatte.

L'interesse per l'uomo e l'esistenza, oltre ad essere presente nella cultura cristiana, è stato oggetto di speculazione razionale da parte della tradizione filosofica occidentale, sin dalle sue origini e, in modo particolare, nella "sophía greca".

Secondo Aristotele il termine "filosofia", dal greco "philosophía", ossia, "amore della sapienza", sarebbe stato introdotto per la prima volta da Talete (VII-VI secolo a.C.), indicato come primo esponente di una nuova forma culturale, legata ad un'attività razionale e volta alla conoscenza. Altre testimonianze riferiscono che fu in realtà Pitagora (VI-V secolo a.C.) ad usare per primo il termine "filosofia" per indicare una ricerca razionale e disinteressata del sapere.

Attualmente la maggior parte degli studiosi è orientata verso l'idea che l'uso del termine non risalga ai presocratici del VII e VI secolo a.C., ma piuttosto all'epoca di Pericle, V secolo a.C., periodo della democrazia e dei sofisti, in cui si affermò la supremazia intellettuale di Atene (Abbagnano, Fornero, 1991). Mentre i sofisti nel V secolo a.C. intesero la filosofia come *paideia* e, in particolare, come *educazione alla retorica* da impartire ai giovani che ambivano all'impegno politico, i filosofi naturalisti del VI secolo a.C. cercarono attraverso la filosofia, intesa come un'indagine di tipo razionale, di individuare l'*Arché* del mondo, ossia il *principio costitutivo*, l'essenza della realtà.

Socrate che, quasi certamente in un primo periodo della sua vita, seguì con interesse le ricerche degli ultimi naturalisti e, in modo particolare, di quelli della scuola di Anassagora, intese la filosofia come *ricerca e dialogo sui problemi dell'uomo*. La conoscenza razionale dell'uomo era per lui finalizzata ad un progressivo auto-disvelamento che consentisse di rintracciare il significato profondo del

suo essere-uomo. L'assunzione del motto dell'oracolo delfico *Conosci te stesso*, esprime la motivazione ultima del suo filosofare e la missione stessa del filosofo. La filosofia socratica ha assunto i caratteri di un dialogo interpersonale in cui «ognuno con-filosofando con il prossimo, affronta e discute le questioni relative alla propria umanità. E, in questo colloquio incessante, in questa ricerca senza fine, Socrate ha posto il valore stesso dell'esistenza, convinto, come si dice nella platonica *Apologia di Socrate*, che «una vita senza esame non è degna di essere vissuta» (38)» (Abbagnano, Fornero, 1991, p. 97).

Platone utilizzò il termine *philo-sophía* sia come sinonimo di *paideia*, intesa come educazione in senso generale finalizzata alla formazione umana completa di chi ambiva alla carriera politica, sia come *indagine razionale* volta alla conoscenza dell'*intelligibile* e del mondo metafisico. Una delle principali conquiste della storiografia novecentesca è stata la messa in luce dell'interesse politico che sta alla base del pensiero platonico. Ciò ha consentito di cogliere la dimensione politico-educativa che sta alla base della sua «*sophia*» e che certamente affianca la tradizionale immagine di un Platone quale *filosofo metafisico*, o *pensatore religioso*. In realtà i due aspetti, quello teoretico, che ne fa un *pensatore metafisico* e quello pratico che ne fa, invece, un *educatore*, sono stati complementari nella sua speculazione filosofica.

Platone fu una mente poliedrica e universale che spaziò dalla gnoseologia alla metafisica, dalla religione all'etica, dalla pedagogia alla matematica. Di particolare interesse, per la sensibilità pedagogica contemporanea, è la finalità essenziale del suo impegno speculativo di una vita. Egli «nella Lettera VII proclama che la *passione* di tutta la sua vita e la motivazione chiave che lo ha spinto a filosofare, è stata la ricerca di una comunità in cui l'uomo potesse vivere in pace e giustizia con i suoi simili» (Abbagnano, Fornero, 1991, p. 119).

La sua ricerca dell'essenziale, l'*umiltà* e l'incessante impegno pedagogico e politico ne fanno ancora un punto di riferimento per la formazione umana delle giovani generazioni.

L'improrogabile necessità per la pedagogia di una nuova ricerca dell'essenziale

Il discorso relativo alla sapiente ricerca dell'*essenziale* può risultare particolarmente fruttuoso se declinato in ambito pedagogico, in un'epoca, quella attuale, che è stata definita *del vuoto e delle passioni tristi* e che induce a riflettere sulla pertinenza di *mezzi e fini* dell'educazione.

In *L'epoca delle passioni tristi* (2013), Miguel Benasayag e Gérard Schmit denunciano i sintomi di un malessere generale che permea la società e che si manifesta nel crescente numero di giovani che accusano forme di disagio psicologico. Un fenomeno, questo, che induce a interrogarsi sui *valori effimeri* della società, sulla crisi della cultura occidentale, ormai fondata sulla promessa del futuro come redenzione laica e, in particolare, sulla superficialità dell'educazione. A tal riguardo, i due autori osservano come il sapere pedagogico non tenga conto della crisi socio-etico-affettiva in atto e come la pratica educativa si ostini a educare i giovani come se la crisi non ci fosse, senza, cioè, indicare loro l'essenziale ad una vita serena, con una chiara progettualità esistenziale (Benasayag, Schmit, 2013).

Non è un caso che le ultime due indagini dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia «agli inizi del nuovo secolo», rivelino un'inquietudine profonda e uno smarrimento accentuato da parte delle giovani generazioni dinanzi ai profondi cambiamenti socio-culturali ancora in atto, dinanzi al clima d'instabilità generale che si respira e dinanzi alla mancanza di certezze sul piano etico-esistenziale (Buzzi et al., 2002; Buzzi et al., 2007). Tali indagini forniscono una mole di dati interessanti per la ricerca pedagogica e richiamano l'improrogabile necessità di una nuova ricerca dell'*essenziale* in capo educativo⁷.

Tra i tratti essenziali che caratterizzano il profilo dei giovani contemporanei, ci sono la caduta di *modelli di riferimento forti* e una «propensione ad assumere *riferimenti identitari flessibili*, unita alla certezza che non essendoci più qualità che non siano transeunte, la nostra fisionomia si frammenti piuttosto in mille anime mortali» (Bellingreri, 2014). Altri caratteri utili per definire il profilo identitario delle giovani generazioni sono: un marcato *individualismo*, il *narcisismo*, l'*aggressività* a volte spropositata e sproporzionata, la *difesa parossistica della libertà personale*, una *debolezza emotiva e affettiva*

senza precedenti storici, la *perdita del Super-io* e la *defuturizzazione*, l'incapacità, cioè, di auto-progettazione esistenziale. Ai caratteri appena elencati, si affianca una fiducia pressoché incondizionata nelle possibilità personali, salvo esperienze contrarie che gettano subitamente molti giovani in uno stato di profonda prostrazione e un ambiguo e pericoloso sbilanciamento sulla dimensione del presente. Difficilmente i giovani sono disposti a fare scelte esistenziali definitive, ma preferiscono rimanere accomodati su posizioni reversibili e, comunque "ri-negoziabili", e non sempre a causa di un lavoro precario.

Anche la Terza indagine sociodemografica sulla giovinezza condotta dal Comitato permanente dell'Osservatorio Generazionale dell'Università degli Studi "Aldo Moro" di Bari, pubblicata nel 2015, rivela una situazione giovanile alquanto preoccupante sul piano etico-sociale. Il target di riferimento della ricerca sociologica è rappresentato dagli studenti degli ultimi anni del Secondo Ciclo d'Istruzione di alcune scuole pugliesi. Lo studio condotto mostra che, se la maggiore preoccupazione sembra derivare dai dati concernenti i comportamenti a rischio legati all'uso e all'abuso di alcool e droghe leggere, anche i nuovi pericoli derivanti da un uso improprio e poco consapevole della Rete, il Cyber bullismo e le amicizie virtuali sono da prendere in seria considerazione per via della minaccia che possono rappresentare per le giovani generazioni, a causa della pervasività e capillarità con cui si vanno sempre più diffondendo (Da Molin, 2015).

Un altro fenomeno che da alcuni anni affligge oltre che le vittime e le loro famiglie, anche la coscienza di chi ha responsabilità educative, è il Cyber bullismo, ossia l'utilizzo dei social-media e di mezzi tecnologici per diffondere *atti vessatori* e *intimidazioni* reiterate nei confronti di una persona. La fotografia dei vari aspetti del bullismo in Italia secondo un rapporto dell'ISTAT del 2015 rivela che gli atti di bullismo in Italia, come per ogni altra parte del mondo, nonostante la battaglia culturale che attraverso internet da alcuni anni ormai invano si conduce, sono purtroppo all'ordine del giorno (Figura 1). Nel rapporto dell'ISTAT (Istituto Nazionale di Statistica) intitolato *Il bullismo in Italia: comportamenti offensivi e violenti tra i giovanissimi* si descrive la situazione italiana in merito a tale fenomeno e si propone una definizione del

bullismo come l'espressione del perpetuarsi delle prepotenze da parte di bambini e ragazzi nei confronti dei loro coetanei (ISTAT, 2015).

Il fenomeno del bullismo si basa su tre principi: l'*intenzionalità*, la persistenza nel tempo delle offese e l'*asimmetria* nella relazione. Secondo l'indagine dell'ISTAT il *bullismo in Italia* è maggiormente presente al Nord anche se diffuso su tutto il territorio nazionale, con percentuali di differenza risibili. I ragazzi della fascia di età che va dagli undici ai tredici anni (il 22,5% del campione considerato) sono più colpiti rispetto ai giovani fra i quattordici e i diciassette anni (il 17,9% del campione). Le donne (20,9%) sono più esposte al bullismo e, quindi a comportamenti offensivi, violenti o comunque non rispettosi, degli uomini (18,8%). I liceali (19,4%) sono i più interessati dal bullismo, rispetto agli studenti di istituti professionali (18,1%) o di istituti tecnici (16%).

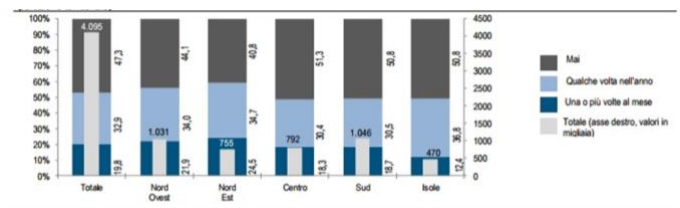


Figura 1: Ragazzi e adolescenti di 11-17 anni per frequenza in cui hanno subito comportamenti offensivi nel corso degli ultimi 12 mesi, per ripartizione territoriale. Anno 2014 (per 100 ragazzi e adolescenti di 11-17 anni della stessa ripartizione territoriale).

Rispetto alla scelta delle strategie per la difesa, il denominatore comune è la confidenza, e quindi lo sfogo con qualcuno. Il 69,9% delle ragazze e il 60,4% dei ragazzi trovano utile rivolgersi ai propri genitori, mentre il 41% (44,8% delle ragazze e 37,4% dei ragazzi) ritiene opportuno attivarsi con gli insegnanti. Alcuni, poi pensano sia meglio parlare con fratelli, sorelle o amici.

L'importanza dell'analisi presentata consiste nello stimolare l'interesse collettivo su un tema che è sempre più in crescita nei "numeri" e nella 'qualità' degli atti e che pone indifferibili interrogativi ai soggetti della formazione. Come mai, proprio gli studenti liceali (19,4%) sono i più interessati dal fenomeno del bullismo, rispetto agli studenti di istituti professionali (18,1%) o degli istituti tecnici (16%)? Non sono, infatti, proprio gli studenti liceali, i destinatari dei programmi ministeriali d'istruzione più

ricercati dal punto di vista di un'auspicata eccellenza culturale che ponga l'Italia al passo con gli altri paesi della Comunità Europea?

Come mai, nonostante i complicati e stringenti strumenti di valutazione e misurazione di conoscenze e competenze che gli attuali insegnanti ormai possiedono e utilizzano diffusamente, i ragazzi della fascia di età che va dagli undici ai tredici anni (il 22,5% del campione considerato) sono ancora così fortemente esposti al bullismo e, quindi a comportamenti offensivi, violenti o comunque non rispettosi dell'identità umana di ciascuno?

Che cosa imparano i nostri ragazzi quando sono a scuola? Esiste un divario tra *teoresi* e *prassi* educativa? E che dire della dicotomia tra *forma* e *contenuto* dell'educazione? Che tipo di relazioni interpersonali, simmetricamente e asimmetricamente, s'intessono in famiglia e a scuola? Quali relazioni s'intessono negli ambienti educativi informali: in parrocchia, nelle associazioni sportive o musicali? Che idea di *persona* è attualmente veicolata dalla cultura contemporanea, dai mass media e dai nuovi mezzi della *Digital Mobility*? Esistono ancora valori fondanti sempre più ampiamente condivisibili, in società multi-etniche e multi-culturali, su cui è possibile edificare la meravigliosa e fragile esistenza umana? E qualcuno spiega ai nostri giovani che l'*inclusione* non è un nuovo inglesismo di cui forgiarsi, come nel caso della parola *selfie*⁸, o l'ultima moda dei social network, ma la *reale e concreta* accettazione e accoglienza di ogni individuo nella sua unicità e irripetibilità? Qualcuno spiega ai giovani che l'*inclusione*, a volte, costa molta fatica, soprattutto quando a essere in gioco è la nostra libertà personale? E a quali esempi d'*inclusione*, *solidarietà*, *condivisione*, *perdono* assistono quotidianamente i nostri giovani, a causa di un'ambigua testimonianza da parte degli adulti significativi?

È forse giunto il momento, per la pedagogia contemporanea, di intraprendere una schietta e fruttuosa auto-critica che, approfondita comunitariamente e portata alle estreme conseguenze, avrebbe forse forza sufficiente per innescare un'inattesa inversione di marcia, atta a promuovere una vera e propria *metamorfosi* di pensiero e educazione e ad avviare una nuova umanizzazione del genere umano (Becker, 2010).

Epifenomeno e necessità in educazione: verso una possibile tassonomia

L'analisi di alcuni fenomeni sociali che si vanno sempre più diffondendo nella post-modernità consente di parlare di educazione da una prospettiva critica non criptata dalle banali stereotipie della cultura contemporanea e oggettiva, lontana, altresì, da *astratte* e *idilliache* teorie sul mondo dell'infanzia e dell'adolescenza. Essa ci consegna tutta la *densità* dell'esistenza concreta e, per una sorta di stereoscopia, dona allo sguardo la capacità di liberarsi da tutto ciò che è accessorio, contingente, frammentario ed epifenomenico, per cogliere ciò che, invece, è necessario, essenziale, utile e persino doveroso.

E' proprio l'equanime, disinteressata riflessione intorno ad alcuni accadimenti che richiamano una pavida e disillusa coscienza educativa, a mettere in luce l'esistenza di *bisogni educativi primari*, inviolabili, innegabili, che non possono più essere scansati, evitati o intenzionalmente dimenticati dalla pedagogia contemporanea, in nome di una fantasiosa e arbitraria ricerca dell'epifenomeno.

In *Verità, bellezza e bontà. Educare alle virtù nel ventunesimo secolo* (2011), Howard Gardner approfondisce alcuni aspetti lacunosi dell'educazione contemporanea e, in un'epoca in cui il progresso tecnologico e un diffuso atteggiamento scettico nei confronti della natura umana hanno profondamente scosso la visione morale dell'uomo, propone audacemente l'educazione alla *verità, bellezza e bontà* come possibile via d'uscita dall'*impasse*. A supporto della proposta filosofico-pedagogica l'autore indica il patrimonio culturale della filosofia occidentale. Fin dall'antichità, egli osserva, filosofi, teologi e artisti hanno tentato di descrivere e classificare le virtù che definiscono la civiltà; verità, bellezza e bontà sono state e saranno le pietre angolari della società (Gardner, 2011).

Tali virtù che Gardner propone per la contemporaneità interpretano implicite urgenze tipicamente postmoderne, come l'educazione a una vita retta, l'educazione al bene, alla ricerca della verità, alla sofferenza, alla bellezza, al rispetto reciproco, al sacrificio, alla giustizia, alla pace, al perdono, all'uso responsabile dei beni e dei media e alla convivialità tra popoli, senza le quali non è possibile né lo sviluppo del potenziale di perfettibilità umana, né il progresso sociale dei popoli.

Anche i comportamenti a-sociali, aggressivi, a rischio di devianza o apertamente devianti di molti adolescenti e giovani contemporanei, possono essere interpretati alla luce del paradigma pedagogico che denuncia le lacune dell'educazione socio-etico-affettiva, e che propone una nuova *paideia* delle virtù ispirata alla tradizione filosofica e religiosa occidentale. Aggressività, superficialità, difesa parossistica della libertà possono essere considerate l'espressione più autentica e innegabile di un profondo *disagio*, legato soprattutto all'incapacità dei contesti educativi scolastici e familiari di rispondere ai quesiti di fondo, quelli di natura ontologica e metafisica, che richiamano dimensioni meta-empiriche, implicitamente implicate nelle dinamiche esistenziali ed educative di ciascun individuo.

Tuttavia, recentemente, a fronte di un declino e di una stasi culturale che ancora impediscono l'avvio di un nuovo umanesimo, da più parti si colgono alcuni segnali di cambiamento. Sempre più spesso accade che i *bisogni educativi primari*, quelli necessari e inespressi dell'umano, timidamente, inizino a fare capolino dagli invisibili ricettacoli della coscienza intenzionale, tra le "minutaglie" del quotidiano (Doderer, 1956).

Le inconfessate istanze dell'anima umana, talvolta, inaspettatamente, emergono dal buio di un'inquietata coscienza che nonostante tutto è ancora viva e palpitante. Esse, coraggiosamente, si spingono oltre la pesante coltre del silenzio e si dirigono verso le barriere dei freddi muri anti-metafisici che l'uomo ha eretto nell'illusione di poter liberare se stesso da ogni forma di menzogna e pregiudizio.

Le domande essenziali dell'umano e dell'educativo timorosamente iniziano a farsi strada, nonostante l'impeto straripante del nichilismo e relativismo postmoderno impedisca all'uomo di riflettere liberamente e profondamente su se stesso e sulla propria esistenza e di porsi domande essenziali, che appaiono anacronistiche e sconvenienti al fosco e ambiguo pudore di una società diffidente e insoddisfatta che ancora si arrampica sui vetri scivolosi del positivismo ed empirismo analitico (Doderer, 1956).

Sono le domande "ingenua" e "veritiera" che promano dalla bocca dei bambini – "Perché mamma? Perché maestra? – di fronte ad umani accadimenti che urtano la loro intelligenza, capace di andare agevolmente alla *verità*

(ma anche alla menzogna se sono mal guidati dagli adulti) e il loro desiderio di bene e di felicità. Esse imprudentemente squarciano il silenzio del deserto della libertà assoluta, dove tutto ha diritto di esistenza e cittadinanza, fuorché le insopprimibili e quanto mai attuali domande metafisiche che mettono a rischio la difesa parossistica della libertà individuale, idolatrata alla stregua di divinità greche.

La voce dei bambini prevale ancora, nonostante tutto, nel silenzioso deserto di una libertà umana, artificiosamente ingrandita, per legittimare qualsiasi capriccio o pretesa umana. La voce dei bambini si ode ancora nello spazio indefinito di una libertà artefatta che proietta qua e là, con minacciose e mostruose sembianze, le forme etiche ed estetiche del nulla. La voce silenziosa e soave dei bambini ricorda ai responsabili dell'educazione la necessità di continuare a ricercare incessantemente forme alternative di umanità, più conformi alle profonde aspirazioni di ognuno.

Metafisica e pedagogia: un binomio non solo possibile ma conveniente

Per dare risposta alle emergenze educative contemporanee che, come si è avuto modo di argomentare, appaiono sempre più urgenti e rilevanti, è necessario in primo luogo interrogarsi circa contiguità e corrispondenza tra *fini* e *mezzi* dell'educazione. Qual è il *fine* essenziale dell'educazione contemporanea? Nell'ipotesi in cui il fine essenziale dell'educazione fosse l'istruzione e la padronanza delle conoscenze, cose da alcuni ricercate come uniche finalità della formazione scolastica, allora sarebbe possibile affermare, con un certo grado di attendibilità che, considerati gli esiti della valutazione generale delle competenze nella scuola italiana, i *mezzi* utilizzati sembrerebbero abbastanza conformi o, almeno contigui, al *fine* essenziale dell'educazione.

Tuttavia, se si volesse tentare di rendere ragione dei numerosi *gap* dell'educazione contemporanea, che rinviano a nuove presunte finalità dell'educazione, non adeguatamente considerate dal sapere pedagogico, come *insegnare a vivere* in una società profondamente confusa e disorientata, allora si amplierebbe notevolmente lo scenario riflessivo sull'educazione contemporanea.

Ponendo come fine essenziale e originario dell'educazione, accanto all'*istruzione*, intesa come

acquisizione di conoscenze, disciplina, per disciplina, l'*educazione* stessa, intesa come progressiva acquisizione di posture socio-etico-affettive da implementare nella vita concreta di ciascuno, si aprono orizzonti investigativi inediti. Anche gli attuali programmi ministeriali, di fronte all'ipotesi pedagogica di una revisione e ampliamento del ventaglio delle finalità educative, avrebbero bisogno di aggiornamenti pertinenti alle finalità da perseguire.

La domanda ontologica sull'uomo e sulla sua identità diventerebbe ineludibile per porre in relazione *fini e mezzi* dell'educazione. Ci sarebbe, infatti, da chiedersi: chi è l'uomo? Quali sono le sue facoltà? Esiste un *potenziale di perfettibilità* non ancora adeguatamente considerato dal sapere pedagogico? Quali mezzi è necessario utilizzare per favorire lo sviluppo integrale di tale potenziale?

Il filosofo aristotelico e tomista angloamericano, Alasdair MacIntyre, da alcuni anni ha denunciato l'inconsistenza contemporanea del discorso etico e di una *literacy* socio-etico-affettiva da implementare in ambito pedagogico oltre che filosofico e ha proposto un nuovo modello di umanità ispirato al mondo classico e alla tradizione filosofica e religiosa occidentale. Nell'opera intitolata *Dopo la virtù* (1981) ha portato un contributo decisivo al dibattito sull'etica nella filosofia di fine Novecento. Egli, superando contrattualismo e utilitarismo, ha prospettato la possibilità di una nuova fondazione etica per la filosofia contemporanea, con importanti ripercussioni in ambito pedagogico: l'*etica delle virtù*. Il suo contributo può essere considerato un punto di riferimento imprescindibile per l'attuale ricerca filosofico-pedagogica di nuove vie di umanizzazione per il terzo millennio (MacIntyre, 1981).

Anche l'interrogativo intorno al tema metafisico, con tutte le ripercussioni su una possibile fondazione etica della pedagogia, ha trovato una risposta interessante nel pensiero di MacIntyre. Il filosofo argomenta come sia indispensabile riabilitare il pensiero metafisico, non solo in vista di una nuova fondazione teoretica della filosofia contemporanea, ma anche e soprattutto per gli importanti sviluppi pedagogici che da essa potrebbero derivare.

Per spiegare ciò egli commenta l'aforisma 335 de *La gaia scienza* di Nietzsche, a proposito di una possibile fondazione ontologica per la nuova *etica dei valori*. A tal proposito MacIntyre osserva che, se da un lato Nietzsche ha, di fatto, smascherato l'illusorietà del progetto illuministico, specialmente kantiano, di fondare la morale

sulla ragione universale e oggettiva, dall'altro è necessario e impellente superare il pensiero nietzschiano. Nietzsche, infatti, avrebbe preso il male per un rimedio. Per superare il nichilismo è necessario ritornare ad Aristotele. Quest'ultimo, con la sua nozione solidaristica e comunitaria di virtù, è considerato il filosofo greco di più grande attualità rispetto alla sensibilità contemporanea. Contro la virtù indebitamente intesa come espressione di individui separati, MacIntyre propone, con Aristotele, la più alta forma di una virtù intesa come *manifestazione di tradizioni collettive* (MacIntyre, 1981).

Metafisica e sapienza dell'educazione

Nel XIX e XX secolo si è continuato a discutere di metafisica anche se in forme nuove rispetto al passato, nonostante le filosofie nichiliste abbiano più volte decretato la "morte" della metafisica. Molti, infatti, hanno sostenuto che la filosofia kantiana, evidenziando i limiti conoscitivi della ragione umana nella *Critica della Ragion Pura* (1781) e nella *Critica della Ragion Pratica* (1788), avesse posto le premesse per il crollo di ogni possibile discorso metafisico che pretenda di attingere con la ragione umana le realtà meta-empiriche.

Se nel XIX secolo prevalsero le critiche alla metafisica da parte del positivismo, della sinistra hegeliana e del marxismo, non mancarono filosofi attenti alle istanze metafisiche, come nel caso di Kierkegaard. Nel XX secolo il dibattito metafisico si è intensificato e se alcuni, come Nietzsche, hanno decretato "la morte di Dio", altri, come Henry Bergson e Edith Stein, hanno posto la metafisica come fondamento per la comprensione della realtà (nel caso del primo) e come architettura epistemologica della sua filosofia dell'educazione (la seconda).

In realtà l'indagine storiografica rivela che la filosofia teoretica antica e più recente, in alcuni suoi esponenti rappresentativi⁹, non ha mai abbandonato in maniera definitiva la riflessione ontologica sull'uomo e sul senso dell'essere, essendo essa un tema cruciale, mai definitivamente indagato e concluso per la ricerca filosofica, pur essendo molteplici e multi-prospettiche, le recenti produzioni filosofiche declinate sull'ontico.

Attualmente la parola "metafisica" sembra difficilmente accostabile alla riflessione pedagogica, impegnata a rincorrere le sfide della contemporaneità e dei problemi di

natura formale ed emergenziale che gli educatori si trovano ad affrontare, giorno dopo giorno, in particolare la costruzione di indicatori e di strumenti metodologici che permettano di “misurare” e “quantificare” il fenomeno educativo con gli stessi strumenti delle scienze positive.

Nonostante ciò, sempre più collegialmente, si conviene sull’idea dell’impossibilità di accettare una riduzione del fenomeno educativo al computabile, aprendo nuovi e inesplorati sentieri per una ricerca metafisica contigua alla ricerca filosofica. Se, pertanto, come ha affermato la filosofa Edith Stein, «cono-scere struttura, funzioni e leggi di sviluppo del corpo (*Körper*) umano può consentire all’educatore di sapere che cosa può essere utile o dannoso per uno sviluppo conforme alla sua natura» e se «è ugualmente importante [dell’altro] conoscere le leggi ge-

nerali della vita dell’anima umana per tenerne conto nell’opera educativa», l’interrogativo sull’essere in quanto persona e sulla sua fondazione ontologica e axiologica non può che divenire punto di forza e motore di qualsivoglia esperienza educativa e/o teoretica pedagogica. Ancor più oggi in un’epoca che, se da un lato è spesso definita post-metafisica, dall’altro manifesta il cogente bisogno di nuove certezze, ci s’interroga sulla possibilità di proclamare *la fine* in senso assoluto di ogni metafisica, o se piuttosto la metafisica non debba essere considerata un *incipit* a una nuova forma di sapere capace di abbattere l’assolutismo ideologico di un pensiero unico, quello scientifico, e capace, altresì, di inaugurare nuove vie di conoscenza dell’umano spendibili nell’educazione del futuro. *Posteritas iudicet*.

VIVIANA DE ANGELIS
University of Bari

¹ Alcuni etimologi ritengono che la radice *sap* sia da intendere come “aver senno”, “aver giudizio”, “essere istruito” e ancora “essere ammaestrato”, “aver forza”, “aver capacità” (cfr. <http://www.etimo.it/?term=sapere>. Ultima consultazione effettuata: 08/02/2018).

² Cfr. J. Maritain, *Science et sagesse, suivi d’éclaircissement sur la philosophie morale*, Labergerie, Paris 1935.

³ 1Re 10, 1-10.

⁴ Ibidem.

⁵ 1 Re 3,9.

⁶ Secondo le più recenti fonti archeologiche americane, quella del re Salomone sarebbe tutt’altro che una figura mitologica. Il famoso regnante, come suo padre Davide, sarebbe un personaggio storico realmente esistito, vissuto circa mille anni prima della venuta di Cristo, protagonista non solo di un pezzo importante della storia del mondo ebraico ma, più ampiamente della storia mediorientale. Qualche anno fa il team di scienziati americani ha divulgato la notizia clamorosa della storicità di Davide e Salomone dopo la scoperta di *sei sigilli di argilla* ufficiali con i quali è stato possibile anche datare queste importanti figure (Davide e Salomone) del mondo ebraico e della storia mediorientale che non solo sono vissute, ma che hanno anche governato circa tremila anni fa. La rilevanza archeologica e storiografica di tale scoperta può essere tradotta in un’attestazione documentaria della ricerca da parte dell’uomo, sin dai tempi più antichi, di una conoscenza della *verità* e dell’*essenziale* utili alla vita concreta e conformi alle attese più profonde della coscienza intenzionale. (Cfr. https://www.centrometeoitaliano.it/attualita/ecco-la-prova-che-i-re-davide-e-salomone-siano-realmente-esistiti-23617/?refresh_cens. Ultima consultazione effettuata: 12/02/2018).

⁷ Per *ricerca dell’essenziale* si deve intendere la ricerca delle *cose* che realmente “contano” in vista di un’esistenza eticamente fondata. L’attuale sbilanciamento dell’educazione contemporanea verso il *formalismo dell’istruzione* a scapito della *qualità* e dei *contenuti* dell’educazione umana non può che ingenerare lacune e derive preoccupanti.

⁸ Termine derivato dalla lingua inglese che indica lo scatto fotografico con cui si ritrae se stessi. Il *selfie* è solitamente fatto con uno *smartphone*, tenendolo in mano, o con una *webcam* – comunque, da brevissima distanza. Di là dalla definizione di un significato ancora molto giovane e non perfettamente assestato, è possibile leggere nella pratica diffusa dei *selfie*, il paradigma di una fotografia *dinamica* e *fluida*, espressione di una visione in cui i *tools* della *digital mobility* prolungano virtualmente le articolazioni umane, per accompagnare l’individuo in esperienze, positive e negative che, con molta leggerezza, potranno essere condivise.

⁹ Si pensi a Edith Stein, Jacques Maritain, Michel Henry, Alasdair MacIntyre ed Enrico Berti, per citare solo alcuni dei più rappresentativi esponenti del pensiero metafisico degli ultimi cento anni nel panorama internazionale.

Bibliografia

- N. Abbagnano, G. Fornero, *Filosofi e filosofie nella storia*, Paravia, Torino 1991.
- P. Barone, A. Ferrante, D. Sartori (a cura di), *Formazione e post-umanesimo. Sentieri pedagogici nell'era della tecnica*, Ed. Cortina, Milano 2014.
- Z. Bauman, *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*, tr.it., Il Mulino, Bologna 2008.
- A. Bellingeri, *La sfida dell'educativo nella società liquida*, in G. Elia (a cura di), *Le sfide sociali dell'educazione*, Franco Angeli, Milano 2014.
- K.J. Becker, I. Morali, *Catholic Engagement with World Religions: a comprehensive study*. Maryknoll, Orbis Books, New York 2010.
- M. Benasayag, G. Smith, *Passioni tristi*, in E. Misanna (a cura di), *L'epoca delle passioni*, Feltrinelli, Milano 2004.
- G. Boccia Artieri, *Stati di connessione*, Franco Angeli, Milano 2012.
- C. Buzzi, A. Cavalli, A. De Lillo (a cura di), *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna 2002.
- C. Buzzi, A. Cavalli, A. De Lillo (a cura di), *Giovani del nuovo secolo. Sesto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna 2007.
- A. Camus, *L'uomo in rivolta*, tr.it., Bompiani, Milano 2002 (I edizione 1936).
- M.P. Caruso, *Famiglia, media e nuove tecnologie*, Conferenza nazionale della famiglia. Famiglia: storia e futuro di tutti, Milano 8-10 Novembre 2010.
- Censis, *Rapporto annuale sulla situazione sociale del paese*, Censis, Roma 2012.
- M.T. De Palma, *Recensioni su: Gardner, H. (2011). Verità, bellezza e bontà. Educare alle virtù nel ventunesimo secolo*, Feltrinelli, Milano, in *Mondi Educativi. Temi indagini e suggestioni*, 2, II, 2012.
- J. Dewey, *Esperienza e educazione*, tr.it., La Nuova Italia, Firenze 2006.
- G. Elia (a cura di), *Le sfide sociali dell'educazione*, Franco Angeli, Milano 2014
- F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari 2011.
- H. Gardner, *Verità, bellezza e bontà. Educare alle virtù nel ventunesimo secolo*, tr.it., Feltrinelli, Milano 2011.
- U. Galimberti, *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*, Feltrinelli, Milano 2003.
- M. Gerosa, A. Pfeffer, *Mondi virtuali*, Castelvecchi Editore, Roma 2006.
- Istat, *Cittadini e nuove tecnologie*, Roma 2012.
- Istat, *Il bullismo in Italia: comportamenti offensivi e violenti tra i giovanissimi*, Roma 2015.
- G. Lipovetsky, *L'era del vuoto. Saggi sull'individualismo contemporaneo*, tr.it., Luni, Milano 1995.
- I. Kant, *Prolegomeni ad ogni futura metafisica*, tr.it. di P. Carabellese, rev. di R. Assunto, intr. di H. Hohenegger, Laterza, Bari 2012.
- P. Kelley, *Making Minds*, Routledge, London/New York 2008.
- E. Morin, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, tr.it., Cortina, Milano 2015.
- L. Mortari, *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2015.
- Al. MacIntyre, *Dopo la virtù. Saggio di teoria morale*, [1981], tr. it. di M. D'Avenia (a cura di), Armando Editore, Roma 2007.
- F. Nietzsche, *La gaia scienza e idilli di Messina*, tr.it. di F. Masini, Adelphi, Milano 1993.
- G. Reale, D. Antiseri, *Cento anni di filosofia. Da Nietzsche ai giorni nostri*, Editrice La Scuola, Brescia 2015.
- G. Samek Lodovici, *Considerazioni teoretiche preliminari ad una paideia della virtù*, in «Auxilium, Rivista di Scienze dell'Educazione», 3, 2011, pp. 372-389.
- F. Zanetti, R. Nardone, *Tecnologie in famiglia: tra responsabilità, deleghe e possibilità*, in «Ricerche di Pedagogia e Didattica», 5, 2010, pp. 1-17.

Per una pedagogia della cura, ovvero per una lettura pedagogica della complessità

The need of a pedagogical reading of complexity, the need of a student-centered approach

VINCENZO A. PICCIONE

For the pedagogical point of view, current complexity is not the characteristic of an age to be observed in itself: complexity is a set of interconnected phenomena that belongs to all of us, and produces a concrete impact, demands multiple and never abstract requests that were never asked before, never hesitates. In concrete, it requires, to all of us, an articulated and contemporary use of technical and instrumental skills to change our lives and change ourselves, act and interact; it requires the differentiated and contemporary use of technical-instrumental and human skills to solve problems and foster creative solutions; it requires the use of linguistic and expressive competences to communicate on the basis of constantly updated codes and channels; it requires human skills necessary to overcome limits and borders, to reduce discomforts and pressures experienced in our lived times and in our lived space. This paper aims at observing complexity as a process or, better, as a set of processes that tirelessly, on the one hand, ask youngsters to take care of themselves and of their social and cultural interactions, and, on the other, ask all those who have an educational role to adopt a still more intense learner-centered approach.

KEYWORDS: EDUCATION, EDUCABILITY, PEDAGOGICAL READING, PEDAGOGICAL THINKING, PEDAGOGY

Non ci sono mai state epoche nel corso delle quali i cambiamenti non abbiano determinato un impatto profondo sugli stili di vita degli individui e sui loro contesti di vita; ma non c'è mai stata epoca che, come l'attuale, abbia prodotto un impatto altrettanto profondo sul modo in cui adulti, adolescenti e soprattutto bambini apprendono, ricordano, memorizzano, organizzano il loro sapere, processano il loro linguaggio e il loro pensiero, esprimono le loro idee, i loro simboli, le loro credenze, le loro convinzioni, interagiscono con loro stessi e con gli altri. Si tratta di un'epoca che sollecita intensamente il pensiero pedagogico a riflettere, gli chiede di essere rapidamente profondo, ne richiede analisi rapide ed efficaci, dettagliate e articolate. Per alcune ragioni molto semplici. Che piaccia o no, si tratta di un'epoca che chiede di attribuire elevate responsabilità, per quell'impatto, sia alla pura presenza di strumenti tecnologici avanzati e di ipermedia, sia a nuove forme differenziate di accesso al sapere. Che piaccia o no, la presenza del sapere tecnologico ha prodotto un tipo di impatto che non ha precedenti nella storia dell'uomo: per le nuove generazioni

attuali esiste un sapere, quello tecnologico appunto, a proposito del quale le generazioni adulte non sono uniche e totali detentrici, né in termini di contenuti, né di procedure d'uso, né di significato, né di strategie cognitive impegnate nella loro manipolazione, né di linguaggi specifici; e per le nuove generazioni attuali, come mai è accaduto nella storia dell'uomo, un sapere ha in sé una potenzialità strumentale supplementare: l'uso delle tecnologie può permettere l'accesso a tutti gli altri saperi senza che la presenza dell'adulto sia indispensabile. Questi primi "segni dei tempi"¹ incidono sulle realtà di ogni relazione educativa, della formazione, dell'aggiornamento, di qualsiasi figura educativa, di qualsiasi agenzia educativa. Alla lettura pedagogica spetta approfondire anche questi temi, e, prima ancora, spetta porre problemi mentre osserva la «quotidianità della-vita-che-prende-forma» e decide di non accontentarsi della stereotipata «litania del "sapere, saper fare, saper essere"»².

Prendersi cura della lettura pedagogica della complessità

In letteratura, le voci che commentano la complessità prendendosi cura delle analisi con bella profondità sono diverse e spesso suggeriscono chiavi di lettura estremamente interessanti; in concreto, affermano che alla pedagogia serve una lettura interdisciplinare che minuziosamente, periodicamente e sistematicamente, osservi micro- e macro-contesti sociali, setting educativi di qualsiasi tipo, e traduca in termini concreti ogni dettaglio che l'osservazione ha permesso di rilevare. In questa sede, essendo improponibile una rassegna completa di quelle voci, se ne individuano alcune che consentono di individuare nodi tematici importanti per il mio discorso. Interessanti sono le proposte di lettura di Umberto Galimberti³, Ulrich Beck⁴ e Zygmunt Bauman⁵, ma credo che un'analisi particolarmente significativa sia stata recentemente proposta da Howard Gardner in *La generazione app*; Gardner pone tre temi effettivamente rilevanti all'attenzione di pedagogisti e educatori. Egli sostiene che vadano analizzati in profondità i cambiamenti profondi già vissuti da bambini e adolescenti in relazione al senso e alla percezione dell'identità personale, alle relazioni di intimità, al modo in cui usano l'immaginazione. Effettivamente, Gardner, con le sue osservazioni, coglie l'umano; soprattutto, indirettamente, invita pedagogisti e educatori ad ascoltare la voce di generazioni diverse per comprenderne bisogni educativi e formativi senza proiettarne su di loro un'idea professionale e standardizzata, senza ritenere che «l'efficienza, la performatività, la funzionalità, l'utilità, l'esattezza»⁶ siano le priorità della loro-vita-che-prende-forma. In altre parole, egli suggerisce la necessità di una pedagogia come sapere complesso, caratterizzato da un approccio riflessivo e critico; Franco Cambi lo aveva già sostenuto in maniera chiara:

La pedagogia si è fatta 'un'altra cosa' rispetto al suo modello passato: si è ridescritta in termini empirici, si è articolata su varie scienze, si è posta il tema della sua unità di sapere come problema, ma soprattutto ha pre-disposto un sapere tecnicamente più efficace, pensato sull'esperienza e per l'esperienza, per guidarla, per modificarla, per pianificarla. Tra empirismo (scienza empirica) e tecnologia si è disposta la nuova identità della pedagogia,

pro-vocando un ampio riassetto di tutto il suo fronte teorico. È nata una pedagogia caratterizzata in modo assai diverso rispetto al passato e che vive ora attraverso il filtro scientifico-tecnico il suo stretto rapporto con la pratica. Ed è con questo modello di pedagogia che la ricerca educativa attuale deve lavorare, assumendolo come propria guida⁷.

Il versante pratico al quale Franco Cambi si riferisce è indicato dai contenuti di un contributo ormai noto a molti, quello di Edgar Morin, che, malgrado si concentri su setting formali, propone una sfida dalla quale si possono difficilmente prendere le distanze in qualsiasi setting educativo: la necessità di rivedere strategie, metodi, tecniche, strumenti scelti per insegnare, di restituire al pensiero una centralità all'interno della "testa ben fatta", di ripensare l'interdisciplinarietà in termini di sistemiche connessioni in rete⁸. Morin spiega le ragioni della sfida che ha inteso proporre: le conoscenze sono orientamento, sono guida, ed è necessario in questo momento rivalutare proprio queste loro caratteristiche, perché la definizione di sapere, il senso stesso e il valore delle culture appaiono alquanto offuscati. Morin propone di riconsiderare concretamente aspetti che non riguardano specificamente i saperi disciplinari ma gli aspetti trasversali che riguardano la loro usabilità, la loro carica propulsiva di idee, pensieri, connessioni, manipolazioni, associazioni, distinzioni, rappresentazioni. In realtà, egli propone di decostruire, ricostruire, impegnare le narrazioni⁹ che fanno parte della cultura umanistica a divenire le fonti e gli strumenti della sfida, e ne spiega le ragioni:

La cultura umanistica è stata, rimane e deve divenire non più per un'élite, ma una preparazione alla vita per tutti. Letteratura, poesia e cinema devono essere considerati non solamente, né principalmente, come oggetti d'analisi grammaticale, sintattica o semiotica, ma come scuole di vita, e ciò in molteplici sensi.

- Scuole della lingua, che rivela tutta la sua qualità e possibilità attraverso le opere di scrittori e poeti e permette ... di esprimersi pienamente nella ... relazione con gli altri.
- Scuole ... della qualità poetica della vita, e quindi dell'emozione estetica e dello stupore.
- Scuole della scoperta di sé, ...
- Scuole della complessità umana ... la conoscenza della complessità umana fa parte della conoscenza della condizione umana e ... nello stesso tempo questa conoscenza ci inizia a vivere con esseri e situazioni complesse...

- Scuole della comprensione umana. Nella lettura o nella visione cinematografica, la magia del libro o del film ci fa comprendere ciò che nella vita quotidiana non comprendiamo. Nella vita di tutti i giorni percepiamo gli altri solo in modo esteriore, mentre sullo schermo o attraverso le pagine di un libro essi ci appaiono in tutte le loro dimensioni, soggettive e oggettive¹⁰.

Ciò che desta perplessità è la totale assenza, nelle scuole di vita di Morin, di qualsiasi riferimento agli strumenti della tecnologia, come se essi non fossero, anche loro, contenuti di una cultura umanistica, come se essi non potessero essere utilizzati sia per accedere alla cultura umanistica sia per produrla. In sostanza: è come se Morin dicesse che la cultura umanistica è la cultura classica. Ma, per quanto riguarda i contenuti della sua proposta, come dicevo, essa è interessante e significativa. Egli riflette soprattutto sul valore della percezione come strumento di traduzione ricostruttiva e interpretativa, sul valore delle idee come strumenti di mediazione e relazione con l'altro da sé, sull'abitudine all'uso del pensiero che contestualizza e non separa. Concretamente, nella sua proposta pedagogica, egli individua la necessità di riformare il pensiero in termini paradigmatici e non programmatici. In altre parole, dichiara che i professionisti dell'educazione devono restituire alle scienze dell'educazione la loro piena identità di scienze dell'umano¹¹. Nelle sue proposte si percepiscono anche gli echi delle indicazioni che Raffaele Laporta già alcuni decenni fa elaborava quando proponeva, ricorsivamente, un'educazione come qualità dell'intelligenza, una qualità dell'intelligenza come unica capace di determinare socialità, processi attivi, libertà dell'educazione¹². O possono essere sentiti gli echi delle proposte di Nando Filograsso, che analizza e approfondisce i problemi posti alla didattica dei processi cognitivi e all'educazione della mente dalla postmodernità e dal modularismo¹³, e di Duccio Demetrio, quando propone obiettivi motivazionali, euristici, trasformativi e metacognitivi¹⁴. Così come si percepiscono ulteriori echi delle proposte di Howard Gardner, che propone, alla scuola tradizionale e alla scuola parallela, la sollecitazione delle intelligenze multiple, nonché la sollecitazione del pensiero analitico e del pensiero sintetico, di competenze nell'interpretazione e nella simbolizzazione, nella connessione e nella contestualizzazione dei saperi, di un atteggiamento solidale e civicamente responsabile, infine

la promozione di identità ibride o miste¹⁵. E si percepiscono gli echi di ulteriori indicazioni di Franco Cambi, che propone ed affronta il problema della formazione della mente e della formazione alla *riflessività*, alla cittadinanza e alla partecipazione attiva: la mente è la mente al plurale, la mente bruneriana a più dimensioni¹⁶, capace di integrare scienza e sapienza, sapere empirico-produttivo e sapere della riflessività e del senso; l'intelligenza è l'intelligenza al plurale, perché integra e coordina le sette intelligenze proposte da Gardner con le intelligenze emotiva, intuitiva, critica, estetica. Ma, come afferma Cambi,

dove formare una mente 'a più dimensioni' e abituarla ad usare tutte quante queste dimensioni? Ciò può avvenire solo a contatto con la cultura nel suo insieme e colà dove si attua la trasmissione culturale in senso specifico (formale e integrale) di generazione in generazione: nella scuola. (...) Una scuola di cultura, prima di tutto, in cui *tutte* le "forme simboliche" siano presenti e su di esse venga a soffermarsi il processo di formazione¹⁷.

In realtà, Franco Cambi anticipa, con le sue considerazioni, quanto Howard Gardner approfondisce con *Cinque chiavi per il futuro*¹⁸. Gardner ammette che, con questo suo volume, ha deciso di passare da un approccio descrittivo a un approccio prescrittivo perché convinto delle potenzialità della sua proposta di fronte alle sfide ai processi educativi poste dai cambiamenti. Proponendo il rafforzamento delle intelligenze disciplinare, sintetica, creativa, rispettosa, etica, egli elabora un modello interessante. Si tratta di un modello fondato sulla compatibilità e sulla coerenza logica esistenti fra le cinque intelligenze indicate, per di più trasversali fra loro e trasversali rispetto a quelle che Gardner aveva già definito in precedenza attraverso il modello delle intelligenze multiple; ma, soprattutto, il modello è fondato sulla riattribuzione di dinamicità al ruolo e alla funzione di ogni figura educativa¹⁹.

In breve, per sintetizzare le voci citate fin qui, a partire alla proposta di Gardner citata in apertura in merito all'impatto profondo e agli effetti multipli che la complessità ha prodotto sul modo in cui le nuove generazioni – che non possono essere più definite solo digitali perché si sono già trasformate in generazioni app –, percepiscono e usano l'identità personale, le relazioni di intimità,

l'immaginazione, credo che due direzioni di ricerca si siano aperte, entrambe interessantissime: una propositiva che ne approfondisca nei dettagli caratteristiche e significati, l'altra che ne individui e approfondisca i rischi possibili.

A mio avviso, la seconda delle direzioni di ricerca sembra chiara e meno complessa, soprattutto rileva aspetti rilevanti per chi si occupa della cura delle vite-che-prendono-forma; essa dovrebbe riflettere su almeno tre rischi ed è inoltre propedeutica alla prima perché può suggerire dettagli inaspettati:

- il rischio di un *sé confezionato*²⁰, determinato dal desiderio di chi cresce di apparire desiderabile, preferibile e interessante secondo canoni socio-culturali diffusi; determinato, probabilmente, anche da generazioni di adulti che hanno abdicato al loro ruolo socio-culturale;
- il rischio della *solitudine* e della *solitarietà*²¹, determinato dall'assenza di strumenti personali necessari per partecipare consapevolmente, per sentire di appartenere ad un contesto sociale, per sentirsi capaci di interagire con comportamenti, atteggiamenti, idee, scelte personali ed un lessico appropriato; e determinato dalla distanza percepita fra il *sé* desiderabile ed il *sé* vissuto; determinato, probabilmente, anche da generazioni di adulti che hanno abdicato al loro ruolo educativo;
- il rischio di una *povertà culturale* che produce rischi supplementari in termini di elaborazione di contributi personali, di pensieri originali, di senso critico; determinato, probabilmente, anche da generazioni di adulti che hanno abdicato al loro ruolo formativo.

La prima delle direzioni di ricerca ha bisogno di un'analisi più ampia, sia per permetterci di definirne con chiarezza ragioni, contenuti e obiettivi, sia per considerarne aspetti concreti e dettagliati, sia per proporre temi specifici da non trascurare in tutti i momenti nei quali si sceglie di prestare un'attenzione-centrata-sullo-studente. Per amor di sintesi, in questa sede, i rischi appena indicati sono quanto mai coerenti con fatti e aspetti concreti che appartengono alla realtà delle nostre scuole e delle nostre aule. Progetti di ricerca diversi, rilevazioni di dati presentati negli ultimi anni, allarmismi di taglio socio-psicologici, impongono di riflettere sul presunto, marcato, preoccupante incremento di bambini che nelle nostre scuole primaria e per l'infanzia

sarebbero interessati da dislessia, iperattività, disattenzione, rischio sociale. Una delle ultime ricerche, con 401 bambini di 10 scuole, di 16 classi, realizzata interagendo con 35 insegnanti di scuola per l'infanzia dell'area orientale di Roma Capitale, consentono di avere a disposizione numeri che dovrebbero attirare la nostra attenzione: una presenza percepita dalle insegnanti del 65% di bambini con problemi di dislessia, del 14% di bambini a rischio sociale, del 19% di bambini con ritardo mentale e una grande preoccupazione delle stesse insegnanti per la ampia, diffusa, profonda disattenzione e per i comportamenti da iperattivi percepiti nei comportamenti quotidiani, sistematici di tutti i bambini, per il gran numero di bambini con problemi del linguaggio e in cura da logopedisti²². Tre aspetti concreti hanno preoccupato il ricercatore e dovrebbero preoccupare il pedagogo: la percezione delle insegnanti le quali, senza alcuna preparazione né criteri effettivi di rilevazione di DSA e ritardo mentale, riportano dati sorprendenti; la superficiale psicologizzazione delle relazioni educative; l'attribuzione di responsabilità delle disattenzioni e delle iperattività ai bambini stessi. A queste informazioni intendo legare la mia proposta di lettura della prima direzione di ricerca indicata da Howard Gardner e appena citata. Si tratta di una proposta di lettura che passa attraverso l'elaborazione di una metafora, elaborata proprio per sintetizzare i temi che le voci pedagogiche e non pedagogiche citate fin qui hanno portato alla nostra attenzione, per porre dei problemi supplementari, per porre dei dubbi. La premessa alla proposta: il mio punto di vista di pedagogo e di adulto educatore appartengono i principi della inviolabilità dei bambini, della protezione dei minori, della valorizzazione della dimensione umana e progettuale della loro esistenza. Il contenuto della proposta: proprio per i contenuti selezionati fin qui, in questo momento storico bambini e adolescenti hanno il diritto alla protezione nelle prove che il movimento verso e attraverso nuove soglie e accessi propone, hanno il diritto di essere accompagnati nella costruzione di un'identità che può avere le caratteristiche a noi già note delle *identità di confine*, ovvero di quelle identità che non solo percepiscono e vivono la scomparsa dei confini geografici e della dematerializzazione, ma percepiscono e vivono la cultura, le conoscenze, i linguaggi, il lessico, il confronto, le consapevolezza, le appartenenze, le sicurezze che

esistono al di qua e al di là di una soglia, ma percepiscono e vivono la ricchezza di ulteriori stimoli, opportunità, consuetudini, significati, valori, principi, curiosità, confronti, comparazioni. Infatti, «il confine si configura (...) come ciò che è affatto estraneo al luogo, anzi lo costituisce. (...) C'è un modo dell'essere confine, e di praticarlo, (...) che ne fa una soglia. (...) Ogni soglia (...) è compresenza dinamica di interno ed esterno»²³. Ovviamente, l'identità di confine è da intendersi qui come identità che vive dinamicamente nelle immediate vicinanze di una soglia, sia che essa sia un vero e proprio confine geografico, sia che essa sia il confine del virtuale, sia che essa sia metafora di un limite da superare grazie alla curiosità, all'interesse, al desiderio di varcarla per sapere cosa c'è al di là. Le categorie della permeabilità e della superabilità definiscono le soglie, la categoria della disponibilità, della mediabilità, della duttilità contrassegnano l'identità di confine.

Nella sostanza, l'identità di confine è identità proteiforme, plurima, capace di riconoscere abitualmente l'altro, di identificare le metafore dell'oltre e dell'accesso, di accettare le differenze e le distinzioni, di negoziare contenuti e significati, di ridurre estraneità e intransigenze, di abituarsi agli attraversamenti e ai ritorni. Ma soprattutto, l'identità di confine non percepisce lo spazio da attraversare come vuoto, non lo comunica come luogo virtuale alle nuove generazioni che sul confine nascono, non lo definisce come distanza da ciò che viene vissuto al di là delle soglie, non lo costruisce come sospensione e assenza, ma lo interpreta come luogo stabile e dinamico, come luogo che permette di accedere alla trasformazione perché si incontra costantemente con il nuovo, mai come luogo nel quale è possibile perdersi, né concretamente né metaforicamente:

‘perdersi’ sta per la distrazione episodica o cronica da cui siamo affetti nelle relazioni con l'ambiente che ci circonda. (...) Meno maneggiamo il nostro intorno e meno siamo capaci di orientarci in esso. Perché orientarsi, nel suo senso più ampio e originario, è una attività di conoscenza di luoghi e di organizzazione di essi in una trama di riferimenti visibili e non. È vero che è sempre accaduto alla gente di perdersi. Ma nelle culture alle quali il rapporto con la località era essenziale, nelle culture indigene, perdersi nella macchia, nel bosco, nel deserto o oltre i confini del proprio abitare stava a rammentare la contiguità di ogni insediamento ad un mondo estraneo e differente²⁴.

L'identità di confine, per fare un esempio concreto, è in grado di selezionare rapidamente le ragioni per le quali decide di usare un link per accedere ad una nuova pagina web, usa in maniera riflessiva un numero elevatissimo di strategie cognitive, riconosce la distanza del ruolo assunto da una connessione puramente tematica e da una connessione fra significati, verifica la attendibilità delle ipotesi di lettura elaborate di fronte a quel link, percepisce il sapere come strumento utile per il suo progetto socio-culturale, non vive la navigazione fra saperi come infinito percorso. L'identità di confine può ben essere, allora, *identità nomade*, tipica dell'internauta, che sceglie quando, come, perché spostarsi, con chi, dove, perché incontrarsi: «Per un nomade il tragitto stesso non è uno spostamento: è la ripetizione di un gesto di fondazione. È srotolare il tappeto delle proprie mappe mentali, simboliche, culturali»²⁵, perché

Le culture sono sistemi porosi, spazi di scambio, sistemi di risorse disponibili agli attori sociali per la loro interazione con l'ambiente. Sono risorse per la mediazione che consistono di artefatti, siano essi oggetti o idee: norme, valori, criteri per distinguere il bene dal male, per discernere il cibo che si può mangiare da quello proibito, per scegliere chi sposare o quale facoltà universitaria frequentare. La psicologia culturale ha messo a punto sia teorie (quelle della mediazione, dell'azione situata, della conoscenza distribuita...), sia metodologie di indagine (l'analisi del discorso, l'analisi della narrazione, l'analisi della conversazione, l'analisi dei gesti, dei segni e delle immagini) che ci permettono di comprendere la diversità delle società umane senza trasformarle in sistemi chiusi, fissi, autoritari²⁶.

È l'insieme delle considerazioni fin qui espresse ad essere determinante nel mio discorso: prendersi cura delle generazioni che vivono in tutti i setting educativi del presente e prendersi cura della pedagogia e del suo lessico fanno parte della stessa complessità che abbiamo la necessità di leggere, con attenzione culturale, professionale, umana. L'impatto dei cambiamenti sulle sfere cognitiva / sociale / comunicativa / emotiva / espressiva, la necessità di non abdicare mai a ruoli educativi, formativi, sociali, chiedono e impongono scelte pedagogiche, selezione di approcci pedagogici, cura pedagogica.

In altre parole, da un lato: per chiunque appartenga alle nuove generazioni, essere soggetto e destinatario di cura vuol dire vivere il presente, o, meglio, vuol dire, quanto meno

- vivere anche il maggior coinvolgimento reso possibile dalle reti – sociali, telematiche, tematiche, lessicali – e dalla loro interdipendenza processuale;
- percepire se stesso significativo e impegnato, in grado di interagire anche online attraverso processi che sono, quanto meno e allo stesso tempo, cognitivi, sociali, comunicativi;
- agire in modo responsabile, fluido e diversificato, a seconda del pubblico e dei contesti;
- riflettere su più palcoscenici, all'interno di script individuali e collettivi;
- partecipare, cooperare, assumere nuovi standard etici;
- usare un pensiero sistemico;
- essere consapevole del valore dei suoi pensieri e dei pensieri altrui;
- essere consapevole delle sue capacità creative, respirare fiducia e affidabilità sociale, empatia, intimità nei rapporti sociali;
- essere consapevole del ruolo della cultura per la conservazione della civiltà;
- essere consapevole della necessità di proteggere se stesso in ogni momento sociale della sua quotidianità online;
- essere consapevole della contestualità alla quale appartengono le fonti supplementari di informazioni digitali, informazioni connesse e ipertestuali, metadati, big data;
- accedere per apprendere, percepire per apprendere, interagire per apprendere, sapere per apprendere, comprendere per apprendere, approfondire per apprendere.

E, dall'altro lato: per chiunque abbia un ruolo educativo,

essere soggetto di cura pedagogica non vuol dire modificare il lessico pedagogico (che credo abbia già, in sé, le qualità, le voci, gli strumenti necessari), ma vuol dire vivere il presente, o, meglio, vuol dire adottare progetti educativi intenzionalmente orientati²⁷ in tutti i luoghi all'interno dei quali concretamente si realizza un'interazione educativa e in tutti gli spazi simbolici all'interno dei quali si realizza «l'elaborazione del sapere sul rapporto tra sé e il mondo che l'esperienza condivisa permette»²⁸, ovvero, vuol dire riflettere su nodi tematici cruciali, quanto meno:

- dal tipo di relazione educativa possibile – in presenza e in ambiente virtuale – fino alla disponibilità ad accogliere i contenuti e soprattutto i loro significati, ad esempio con l'obiettivo di spiegare, commentare, approfondire;
- dal tipo di esperienza educativa realizzata fino alla disponibilità ad accogliere l'interazione educativa come esperienza significativa, ad esempio con l'obiettivo di spiegare, commentare, approfondire valori, principi, norme;
- dal tipo di strumenti / metodi / strategie / contenuti / nozioni comunicati fino alla disponibilità a condividerne l'adozione e la scelta, ad esempio con l'obiettivo di riflettere sulle contiguità e sulle distanze fra stili, ruoli e funzioni;
- dal tipo di comunicazione adottata fino alla disponibilità a condividerne l'approccio o gli approcci, ad esempio con l'obiettivo di riflettere sulle contiguità e sulle distanze culturali, sociali, linguistiche, espressive vissute mentre riflette sulla-vita-che-prende-forma.

VINCENZO A. PICCIONE
Università Roma Tre

¹ Di “segni dei tempi” parlava Michele Corsi alcuni anni fa, quando sosteneva che, essendo la pedagogia contemporanea in affanno, fosse ormai ineludibile la necessità di essere più attenta al presente e alle sue voci, dovesse ormai prendersi cura di tutte le generazioni – di bambini, adolescenti, adulti, anziani – e, prima ancora, dovesse prendersi cura di se stessa. Vedi M. Corsi, *Gli adulti, la cura e la formazione*, “Pedagogia oggi”, n. 1-2, 2011, pp. 5-6.

- ² F. Mattei, *Sapere pedagogico e legittimazione educativa*, Anicia, Roma 2003, pp. 118 e 123.
- ³ Si vedano, quanto meno, *L'ospite inquietante, il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano 2007, *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*, Feltrinelli, Milano 1999, *Gli equivoci dell'anima*, Feltrinelli, Milano 1999.
- ⁴ Si vedano, quanto meno, *Lo sguardo cosmopolita*, Carocci, Roma 2005; *Potere e contro potere, nell'età globale*, Laterza, Roma - Bari 2010; *Libertà o capitalismo? Varcare la soglia della modernità*, Carocci, Roma 2001.
- ⁵ Fra le diverse opzioni, sono senza dubbio interessanti *Homo consumens. Lo sciame inquieto dei consumatori e la miseria degli esclusi*, Erickson, Trento 2007; *Conversazioni sull'educazione*, Erickson, Trento 2012; *Le sorgenti del male*, Erickson, Trento 2013; *Il demone della paura*, Laterza, Roma - Bari 2014.
- ⁶ F. Mattei, *Sapere pedagogico e legittimazione educativa*, cit., p. 18.
- ⁷ F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Roma - Bari 2006, pp. 342-343.
- ⁸ E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina, Milano 2000, pp. 13, 15 e 18.
- ⁹ Sul significato specifico della narrazione come biografia, autobiografia, psicobiografia, sociobiografia, si vedano F. Cambi, *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Roma - Bari 2005; D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Cortina, Milano 1996; E. Calamari, *I ricordi personali. Psicologia della memoria autobiografica*, ETS, Pisa 1995; R. De Cicco, *L'esperienza di sé, la cura di sé, le biografie del sé*, Aemme, Roma 2013, pp. 48-93; il mio *Mappe educative e formative I. I nuovi setting pedagogici*, Aemme, Roma 2012, pp. 122-132; per un approfondimento del significato della narrazione, si vedano J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma - Bari 2003; V. Iori, *Nei sentieri dell'esistere. Spazio, tempo, corpo nei processi formativi*, Erickson, Trento 2006; N. Postman, *La fine dell'educazione*, Armando, Roma 1997; F. Batini, G. Del Sarto, *Narrazioni di narrazioni. Orientamento narrativo e progetto di vita*, Erickson, Trento 2005.
- ¹⁰ E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, cit., pp. 46-49.
- ¹¹ *Ivi*, pp. 103-107.
- ¹² Cfr. R. Laporta, *Educazione e libertà in una società in progresso*, La Nuova Italia, Firenze 1977.
- ¹³ Cfr. N. Filograsso (a cura di), *L'educazione della mente. Didattica dei processi cognitivi*, Angeli, Milano 2002.
- ¹⁴ Cfr. D. Demetrio, *La vita schiva. Il sentimento e la virtù della timidezza*, Cortina, Milano 2007.
- ¹⁵ Cfr. H. Gardner, *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, Erickson, Trento 2005.
- ¹⁶ Si veda J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, cit.
- ¹⁷ F. Cambi, *Conoscenza, scienza e sapienza*, in A. Monasta (a cura di), *Organizzazione del sapere, discipline e competenze*, Carocci, Roma 2002, pp. 108-109.
- ¹⁸ H. Gardner, *Cinque chiavi per il futuro*, Feltrinelli, Milano 2007.
- ¹⁹ La necessità di una riattribuzione di dinamicità al ruolo e alla funzione di ogni figura educativa non è senz'altro un'idea nuova, ma è probabile che abbia bisogno, periodicamente, di essere ripresa se perfino Save the Children, nel 2017, nel suo *Atlante dell'infanzia a rischio. Lettera alla scuola*, sceglie di riportare alla nostra memoria un'eco plutarca, allo stesso tempo banale e profonda, presente nella frase «Gli studenti non sono vasi da riempire, ma fuochi da accendere».
- ²⁰ H. Gardner, *La generazione app*, Feltrinelli, Milano 2014, pp. 70-79.
- ²¹ In relazione alla distinzione fra solitudine e solarietà come condizione possibile nell'era della complessità, vedi V.A. Piccione, *Mappe educative e formative I. I nuovi setting pedagogici*, citato, pp. 94-104. In quella sede, distingue fra condizione di vita nella quale le nuove generazioni si ritrovano sole e condizioni di vita che le nuove generazioni scelgono perché preferiscono stare sole.
- ²² Cfr. R. De Cicco, *L'uso della narrazione e l'osservazione pedagogica dei processi narrativi*, Aemme, Roma 2017, tomo II. L'intero tomo 2 del volume è dedicato alla riflessione sui dati riportati.
- ²³ C. Danani, *Utopie: abitare il mondo, aver cura del limite, praticare la soglia*, "Rivista di studi utopici", III, 5, aprile 2008, p. 51.
- ²⁴ F. La Cecla, *Perdersi. L'uomo senza ambiente*, Laterza, Roma - Bari 2005, p. 3.
- ²⁵ *Ivi*, p. 23.
- ²⁶ G. Mantovani, *Intercultura. È possibile evitare le guerre culturali?*, Il Mulino, Bologna 2004, p. 19.
- ²⁷ Per "progetto educativo intenzionalmente orientato" intendo quanto è esplicitamente definito, ancora, da Igor Salomone: esso è impostato secondo «obiettivi dichiarati per i quali si struttura un intervento organizzato sul piano metodologico. (...) L'intenzionalità, in senso fenomenologico, è la caratteristica del pensiero stesso che è sempre orientato verso un qualche oggetto, come lo è, in modo ancor più marcato, ogni processo comunicativo e l'educazione intenzionale non ha dunque nulla a che fare con la volontà dell'educatore di causare nell'educando i cambiamenti prefigurati. L'intenzionalità non va intesa come qualità psicologica del bravo educatore, ma come struttura portante dell'interazione educativa che si sostanzia entro un contesto pedagogico caratterizzato da un'esperienza orientata». Vedi I. Salomone, *Il setting pedagogico. Vincoli e possibilità per l'interazione educativa*, NIS, Roma 1997, p. 112.
- ²⁸ *Ivi*, p. 22.

Un ritorno al passato? Ripensare lo sport tra metafisica e pedagogia

Back to the Past? Rethinking Sport between Metaphysics and Pedagogy

SERGIO BELLANTONIO

The aim of this paper is to rethink contemporary sport through a pedagogical point of view that finds in the metaphysics a valid theoretical reference. Contemporary sport is in fact radically different from the past and decline the pedagogical perspective into the sport using metaphysics allows us to educationally reflect to bring back the sport to its original meanings. Starting from this is possible to reflect on the contemporary sport technician drifts that seem to give little space to a vision of it as game, art, set of rules and social practice, that represent instead the roots of authentic sport.

KEYWORDS: PEDAGOGY, EDUCATION, METAPHYSICS, SPORT, GAME

Accostare la pedagogia alla metafisica sembra essere oggi un ossimoro, innanzitutto per l'accezione negativa che viene spesso attribuita a quest'ultima, il più delle volte considerata come ambito della riflessione filosofica molto astratta e, per tal motivo, disancorata dalla realtà, che l'ha gettata in una vera e propria crisi¹; la metafisica, infatti, prescindendo dall'esperienza sensibile, intende definire i principi universali ed essenziali del reale², il che sembra essere distante dalla realtà dei fatti educativi, laddove una cultura pedagogica contemporanea valorizzi proprio gli aspetti più contingenti e pratici dell'educazione. La molteplicità delle pratiche educative, allora, viene considerata da alcune attuali teorie pedagogiche come la chiave d'accesso privilegiata per arginare criticità ed emergenze più diffuse, sia sul versante tecnico-pratico sia su quello etico-sociale³. È a tal proposito che ci si domanda se sia ancora utile parlare di metafisica in ambito pedagogico, ancor di più in presenza di una cultura diffusa della postmodernità che mette da parte categorie e ideali universalmente validi e condivisi, di uomo così come di educazione.

L'intento di universalità della conoscenza metafisica e la molteplicità dei fenomeni educativi, allora, sono due aspetti che, all'apparenza, sembrerebbero molto distanti tra di loro, nel senso che lo stabilire dei principi pedagogici universali significherebbe mettere a capo del discorso pedagogico contemporaneo categorie che trascendano i

limiti spazio-temporali e i contesti storici di riferimento, la qual cosa equivarrebbe a dire che si possa arrivare a stabilire un'educazione che, in un certo senso, 'funzioni' sempre, per tutti e in ogni contesto; in tal senso, universalismo e contingenza sembrerebbero essere due aspetti difficilmente accostabili.

Seppur alcune tendenze più recenti propendano in favore di una dimensione pedagogica più squisitamente sperimentalista⁴ – laddove già in ambito internazionale la ricerca pedagogica sia stata ritenuta scientificamente inadeguata a restituire risposte significative alle problematiche rilevate da chi, quotidianamente, opera nei contesti educativi⁵ – la pedagogia è pur sempre da ritenere nei termini di una scienza interpretativa dell' 'intero educativo', alla cui base sono comunque da porre sia una filosofia dell'azione sia una teoria analitica dell'azione⁶. Tutto questo equivale a dire che è indispensabile accostare a una ricerca educativa basata sull'evidenza una teoria pedagogica che rifletta analiticamente su di essa, dove si incontrino 'filosofia analitica', per la posizione di primo piano che deve assumere il metodo in ambito educativo, 'epistemologia', per la riflessione critica su contenuti e metodi del sapere pedagogico, ed 'ermeneutica', per gli aspetti interpretativi dei fatti educativi sottoposti ad analisi pedagogica⁷.

L'intento del contributo è quello di ripensare lo sport contemporaneo alla luce di un discorso pedagogico che

ritrova nella metafisica un valido riferimento teorico. Lo sport contemporaneo, infatti, presenta caratteristiche radicalmente differenti dal passato, si pensi alla messa in primo piano degli aspetti tecnici e utilitaristici, all'aumentato professionismo, alla spasmodica ricerca dei record e, più recentemente, al fenomeno del doping, dimensioni peraltro già attenzionate agli inizi degli anni Trenta dalla prospettiva sociologica di Lewis Mumford⁸. Per tal motivo, declinare il discorso pedagogico in ambito sportivo utilizzando il filtro della metafisica ci consente di riflettere su due questioni fondamentali: quale sia la natura dello sport e delle persone che lo praticano, cosa sia lo sport e quali siano le sue caratteristiche più essenziali e costitutive⁹.

Seppur questa sia un'impresa piuttosto ambiziosa, difficilmente esauribile nelle pagine che seguiranno, anche alla luce di posizioni filosofiche che dichiarano l'impossibilità di arrivare a una definizione univoca ed esaustiva dello sport contemporaneo¹⁰, il ricorso alla prospettiva metafisica ci può consentire di arrivare alle radici di questo più autentiche, come per esempio quelle che consentono di rappresentarcelo come gioco, come arte, come insieme di regole, come pratica sociale¹¹; tra di esse, sarà dato spazio essenzialmente a una visione di 'sport come gioco', intendendo il gioco come un fattore pre-culturale¹² che ben riesce a ricondurre lo sport contemporaneo ad aspetti ludici e creativi posti alla sua base.

A partire da un percorso di riflessione pedagogica che fa riferimento sia al cambiamento epistemologico che ha investito la pedagogia negli ultimi decenni sia alle caratteristiche che contraddistinguono l'attuale temperie storica, sempre più permeata dal dominio della tecnica, vengono rintracciati degli interessanti spunti di riflessione educativa sul fenomeno sportivo, dal momento che anch'esso non ci sembra essere immune da forme di tecnicismo *tout court*.

La complessità dell'educazione contemporanea: tra teoria e prassi

Per poter sostenere un rinnovato modo di intendere lo sport in ambito pedagogico secondo la prospettiva della metafisica, ci sembra di una certa utilità ripercorrere, seppur brevemente, il dibattito epistemologico che ha

condotto la pedagogia alle sue tendenze più attuali, sia sul versante teorico sia su quello metodologico, intendendola essenzialmente come scienza euristica della formazione che assume un punto di vista globale e critico su tutte le componenti dell'educazione che intervengono in maniera decisiva nel processo formativo¹³.

Come ben noto, tra gli anni Settanta e gli anni Novanta, un intenso lavoro epistemologico ha occupato gran parte delle riflessioni pedagogiche¹⁴, in Italia e non solo, come conseguenza di una delegittimazione del suo oggetto epistemico che ha inaugurato una stagione profondamente critica per la pedagogia, a tal punto che alcuni ne hanno provocatoriamente dichiarato una vera e propria 'morte'¹⁵. Le riflessioni occorse sul versante teorico-epistemologico hanno voluto contrastare tale fenomeno, arginando il rischio di ridurre la pedagogia a pura ideologia educativa, come anche di contraddire una tendenza neo-strutturalista che cercava di apporre un certo rigore positivista all'universo delle scienze umane e sociali¹⁶.

Sul versante epistemologico, si è trattato di una sorta di 'espropriazione' del proprio oggetto di studio, in conseguenza delle declinazioni del 'fenomeno educazione' in molteplici punti di vista che, nel loro articolarsi, hanno sospinto alcuni esponenti del dibattito pedagogico¹⁷ a fare i conti con la complessità di studio dei fenomeni educativi; a questo punto, ci si è domandati quale fosse il ruolo della pedagogia all'interno di una rete di saperi così fitta e articolata, alla luce di una sostanziale deframmentazione dello studio scientifico dei fatti educativi di cui si è appena accennato.

Se a partire da queste premesse, l'educazione non è stata più considerata quale prerogativa di studio di esclusiva pertinenza pedagogica, allora il dibattito epistemologico ha riguardato la necessità di ritrovare un oggetto epistemico proprio della pedagogia e che ne avvalorasse una sua sopravvivenza, motivo questo che ha conferito alla formazione una posizione di indiscussa rilevanza e attorno alla quale è stato possibile continuare a costruire il circolo dialettico tra teoria pedagogica e pratica educativa; è a partire da questa svolta epistemologica, dunque, che è stato possibile rifondare la pedagogia secondo i canoni di una scienza dell'educazione¹⁸.

Si è trattato di un processo che ha identificato nella formazione la categoria più strutturale e reggente del discorso pedagogico, la qual cosa ha necessariamente

chiamato in causa un discorso sul metodo che fosse utile ad avvalorarne una propria scientificità. Tutto questo equivale a dire che, sul versante epistemologico, la pedagogia è stata in grado di rifondarsi proprio a partire dalla centralità assunta dal processo formativo. La categoria della formazione, allora, ha aperto la pedagogia a un universo piuttosto ampio di possibilità dell'educare, dal momento che la processualità di tale fenomeno richiede necessariamente l'allontanamento da punti di vista ideologici, fissi e immutabili, in favore di prospettive contestuali, dinamiche e perennemente *in fieri*.

A questo punto, le caratteristiche di unicità ed incompiutezza del soggetto ci sospingono a pensare che, probabilmente, sarebbe più corretto parlare al plurale di 'pedagogie' piuttosto che di pedagogia, la qual cosa sta a significare che la pedagogia è da intendere quale *corpus* di conoscenze molto ampio, che trova la propria ragion d'essere in tutti quei campi dell'esistenza umana che necessitano di un intervento di formazione specifica¹⁹, tra i quali anche lo sport.

La pedagogia ha allargato così il proprio sguardo, rivolgendo l'attenzione alle problematiche che interessano le varie fasi del ciclo di vita dell'uomo e i differenti contesti, esaminandoli in chiave critica, interpretativa e trasformativa, finalizzandoli precipuamente all'intervento formativo²⁰. Si è assistito a una vera e propria gemmazione di specializzazioni pedagogiche, ognuna delle quali ha accolto in sé un primo piano di attenzione epistemologica, contenutistica e metodologica, seppur tutte concentrino il proprio interesse particolare su un unico oggetto di indagine. Il destinatario delle riflessioni pedagogiche e degli interventi educativi è, infatti, l'uomo, allo stesso tempo *pars* agente e ricevente, vale a dire mezzo e fine della ricerca e dell'intervento formativo. Tutto ciò significa intendere la pedagogia come un:

arcipelago di saperi in continuo movimento e in costante metamorfosi/evoluzione che dialogano fra loro concentrandosi intorno a un focus centrale e prioritario: la formazione del soggetto, singolarmente o socialmente inteso. Da qui l'impegno a teorizzare e/o realizzare quell'*anthropos* che non possiamo né dobbiamo perdere in pedagogia. Anzi, la pedagogia – più di altri saperi – è chiamata a pensare, a continuare e a preservare quell'*anthropos* secondo i propri principi, senza modificarlo guardando alle spesso inquietanti 'necessità storiche'²¹.

Alla luce delle considerazioni fatte sinora, si comprende bene che il processo formativo diventa un oggetto di studio circoscritto e molto complesso, sul quale è possibile intervenire attraverso la pratica educativa per produrre un cambiamento; così, alla luce dei radicali mutamenti occorsi negli ultimi decenni, la conoscenza metafisica sembra essere stata relegata in un angolo²², quasi liquidata, con l'intento di lasciar maggior spazio a prospettive di ricerca nettamente differenti, tra le quali quelle di tipo *evidence based*, ancorate in misura maggiore ai fatti educativi che si esprimono nella quotidianità, talvolta assumendo, nelle sue forme più radicali, le derive di un rinascenza e piuttosto preoccupate neopositivismo umanista²³. Se la nascita di una cultura sperimentale in ambito educativo²⁴ ha sì consentito alla pedagogia di acquisire una propria dignità all'interno dell'universo magmatico delle scienze dell'educazione, pur tuttavia, il rischio è stato quello di cadere in un approccio troppo scienziato all'analisi dei fatti educativi, misconoscendo quegli aspetti teorici più fondativi che, per tradizione, costituiscono il *proprium* del sapere pedagogico.

Senza dubbio la pervasiva supremazia della tecnica, ormai ben lontana dal significato originario della *téchne* greca²⁵, ha ulteriormente contribuito ad alimentare un approccio di questo tipo, nel quale è possibile leggere anche l'influenza piuttosto forte di filosofie di stampo empirista e positivista, dapprima, e post-moderniste e strutturaliste, poi, che hanno generato una sorta di 'umanesimo tecnocentrico'²⁶, piuttosto diffuso anche in ambito sportivo.

Quello che sembra essere decisamente preoccupante è una sorta di debolezza costitutiva del sapere tecnico così come oggi viene inteso, nel senso che, sul versante gnoseologico, questo non è capace da solo di conferire un senso che sia diverso dalla propria operatività²⁷, assumendo il più delle volte i tratti di un tecnicismo *tout court*, peraltro già allarmato agli albori del Novecento, laddove Martin Buber già proponeva di distinguere la relazione tra uomo e oggetto tecnico tra il piano del 'tu' e quello dell'esperienza dell' 'esso'²⁸. In tal senso, se è grazie al 'tu' che si stabilisce un'autentica possibilità di conoscenza e crescita per il soggetto, nell' 'esso' il rapporto si concretizza solamente sul versante della relazione d'uso; l'errore sta nel far prevalere la dimensione tecnica su quella umana, correndo il rischio di far

coincidere questi due piani, decretando la supremazia della tecnica sull'uomo²⁹.

Se il discorso educativo non può essere ridotto a mero tecnicismo, alla luce delle riflessioni argomentate brevemente sinora, allora, sembra quanto mai necessario accostare al discorso sperimentale sull'educazione anche una componente speculativa che, in maniera critica, sia in grado di far emergere le straordinarie e infinite possibilità dell'educare nell'attuale temperie storica, la qual cosa può richiamare alla ribalta anche un punto di vista di tipo metafisico, anche quando si parli di corpo, di sport e delle pratiche educative a questi correlate³⁰.

L'educazione contemporanea come sintesi tra metafisica e pedagogia

A questo punto, ci sembra interessante avviare una breve analisi di sfondo sulle caratteristiche più costituenti la contemporaneità che, seppur si distingua per aspetti che, a un primo sguardo, ci sembrano essere poco in linea con i fini di un sapere universale come quello metafisico, ci consentono comunque di sostenere l'idea di una pedagogia dello sport che guardi alla metafisica come a un sapere dal quale attingere per poter ritornare a un'idea di formazione paidetica, vale a dire olistica e sempre più integrata.

Se la postmodernità è l'epoca della liquidità, parafrasando Zygmunt Bauman³¹, è lecito pensare che l'idea di una pedagogia e di un'educazione portatrici di valori forti, come quelli proposti dalla metafisica, sia piuttosto anacronistica. Come è ben noto, la postmodernità può essere intesa proprio come quel periodo storico in cui la modernità ha avuto una sua battuta d'arresto, venendo così meno quegli orizzonti assiologici certi³²; i *grands récits*, vale a dire i grandi racconti che hanno condizionato le esistenze individuali e collettive tendono a dissolversi, mettendo in crisi anche modelli metafisici e ontologici della conoscenza che si riferiscono alle cause prime dell'essere in quanto tale, nel primo caso, e a un più generale discorso filosofico sull'essere, nel secondo³³.

La conseguenza più immediata è stata quella di aver generato una vera e propria crisi dei modelli univoci della conoscenza, disincentivando forme di comprensione e generalizzazione certa della realtà, tra cui, certamente, possiamo annoverare anche quelle di tipo metafisico.

Sul versante pedagogico, lo scopo di universalità della speculazione metafisica diviene poco funzionale all'implementazione di interventi educativi flessibili, ancor di più alla luce di quel processo di decostruzione di una pedagogia e di un'educazione valide in maniera indistinta per l'umanità tutta, ormai in atto da più di qualche decennio. Le tendenze sembrano essere quelle di mettere in secondo piano proprio una visione metafisica nel sapere pedagogico, tacciandola di propendere per una visione noumenica dell'educazione a svantaggio di una più fenomenica e ancorata alla realtà; probabilmente, la deriva di un discorso di questo tipo è stata anche quella di ritenere la metafisica essenzialmente nei termini di una speculazione filosofica arroccata a ideali pressoché conservatori, a discapito di posizioni progressiste di cui, invece, ogni ambito scientifico dovrebbe in qualche modo avvantaggiarsi.

Seppur una formazione in un certo senso 'utilitaristica', nel senso che sia utile ad arginare le criticità emergenti dell'attuale periodo storico, necessiti di un approccio all'educazione che prenda le proprie mosse a partire da dati oggettivi, pur tuttavia non è da dimenticare che essa accoglie sempre in sé un valore 'culturale', vale a dire che non è possibile prescindere da un rapporto di interrelazione tra ciò che si fa e come lo si pensa; in tal senso, richiamando le significative parole di Paul Ricoeur:

credo nell'efficacia della riflessione, perché la grandezza dell'uomo sta nella dialettica del lavoro e della parola; il dire e il fare, il significare e l'agire sono troppo mischiati perché un'opposizione durevole e profonda possa essere istituita fra *theoria* e *praxis*. [...] Come universitario, credo all'efficacia della parola che insegna; come insegnante di storia della filosofia, credo alla potenzialità chiarificatrice, anche per una politica, di una parola dedicata ad elaborare la nostra memoria filosofica; come membro del gruppo "Esprit" credo all'efficacia della parola che riprende riflessivamente i temi generatori di una civiltà in cammino³⁴.

L'attualità di queste parole è da riscontrare nella tensione alla continua ricerca di un senso del vivere, dove la riflessione filosofica viene legata ai problemi del mondo del reale e alle criticità più emergenti, come è possibile ricavare da un'idea di formazione umana che non ha mai fine; seppur il pensiero di Paul Ricoeur sia ben lontano da ogni forma di riduzione di tipo metafisico – proprio alla

luce della scelta di un cammino consapevole di conoscenza di sé e dell'altro sempre perennemente *in fieri* – si vuole qui sostenere una visione alternativa della metafisica. Alla luce di queste considerazioni, la prospettiva della metafisica costituisce un valido aiuto anche nell'ambito della riflessione pedagogica sulle derive che caratterizzano le forme più diffuse di sport contemporaneo.

Il cambiamento epistemologico che è avvenuto nel corso del tempo ha portato la pedagogia ad essere quella scienza che si occupa della formazione del soggetto per tutto l'arco della propria esistenza; la componente *lifelong* dell'apprendimento, allora, ha necessitato di una messa in primo piano del 'sapere' (inteso come l'imparare ad imparare)³⁵, del 'saper fare' e del 'saper essere' che, integrandosi, possono aiutare il soggetto a vivere appieno le sfide della società contemporanea. Tutto questo equivale a dire che la formazione del soggetto postmoderno non può prescindere da una visione olistica della persona, facendo emergere la necessità di un ritorno a una prospettiva di tipo neumanista in senso ampio³⁶; in uno scenario di questo tipo, ci si domanda in che modo la conoscenza metafisica possa essere di aiuto al sapere pedagogico, dal momento che la varietà dei fenomeni che caratterizzano la postmodernità necessita di risposte altrettanto plurali, lontane da ideologismi educativi egemonici ed assolutisti.

In tal senso, parlare di metafisica in pedagogia non vuol dire riferirsi a concezioni radicali, le quali intendono la metafisica essenzialmente come 'filosofia dell'assoluto' che mira ad andare oltre i dati dell'esperienza sensibile, dunque antitetica rispetto a una comprensione dei fenomeni educativi, bensì ritenerla come 'sapere dell'assoluto', laddove per assoluto si intenda ciò che trascende l'esperienza sensibile, conferendo alla metafisica un profilo in movimento utile all'elaborazione di una teoria pedagogica ancorata alla realtà³⁷; in tal senso:

Così concepita, la metafisica acquista un profilo dinamico, refrattario alla fossilizzazione deduttiva (essendo fecondato dallo scavo continuo nell'esperienza), che le permette di contribuire all'elaborazione della teoria pedagogica perché ispira un costruito razionale atto a conferire unità alla molteplicità fenomenica senza misconoscerne la verità. Non si tratta, infatti, di imbracare il 'fenomeno' nella camicia di forza del concetto, ma di far affiorare l'implicita

disposizione alla coerenza dell'esistente, postulata da un «fatto» evidente – nel senso kantiano del «fatto della ragione» diverso da quanto l'analogo termine significa per i positivisti – ovvero *la possibilità della comunicazione*³⁸.

D'altronde la metafisica è ciò che, per derivazione etimologica, intende andare 'oltre la fisica', vale a dire andare oltre il fenomeno così come appare per proporne una spiegazione, non per declassarlo ma per comprenderlo; un'idea di metafisica in termini di razionalità aristotelica, allora, sembra essere di una certa utilità per avvalorare il ritorno a una concezione metafisica del sapere pedagogico contemporaneo. Una razionalità così intesa non declassa la tecnica a mero tecnicismo, dal momento che, da questa prospettiva, nella *téchne* aristotelica è sempre attiva la presenza di un *lógos*, ovvero di un pensiero che è funzionale all'esistenza³⁹.

Tra i vari ambiti dell'esistenza umana, anche lo sport contemporaneo non è scevro dalle derive tecnicistiche che aleggiano nella contemporaneità, laddove un eccesso di 'specializzazione', 'razionalizzazione', 'quantificazione' e 'spettacularizzazione'⁴⁰, abbia prodotto delle tendenze che sembrano andare in direzione opposta rispetto a quell'imprescindibile processo di formazione olistica del soggetto, peraltro già presente nella *paideia* greca, la qual cosa necessita di un ripensamento delle caratteristiche che contraddistinguono lo sport nelle sue forme più contemporanee.

Tra metafisica e pedagogia: per un'autentica educazione allo sport

In ambito pedagogico, l'interesse per il tema dello sport è piuttosto recente⁴¹; le motivazioni di questo disinteresse sono da ricondurre, essenzialmente, sia a un'influenza filosofica di tipo idealista, che ha inevitabilmente allontanato lo sguardo pedagogico dall'ambito dello sport, sia a una certa indifferenza da parte delle scienze umane e sociali a prestare attenzione a tale fenomeno, in linea di massima considerandolo come 'prodotto umano' da relegare ai margini di un approfondimento scientifico, frutto anche di una scarsa considerazione della *res extensa* rispetto alla *res cogitans*, per certi versi ancora piuttosto prevalente.

L'interesse filosofico e pedagogico per lo sport si sviluppa a partire dalla seconda metà del Novecento, come

conseguenza di un bisogno di ricondurre questa attività umana sul piano della riflessione teorica, utile anche a fornire risposte educative sempre più intenzionali ed efficaci in un contesto di vita e di esperienza così significativo⁴²; lo sport, infatti, è divenuto oggi un ‘gigante’ del nostro tempo⁴³, rappresentando un sistema etico-educativo talmente potente da influenzare in maniera decisiva la società tutta, come ne è un valido esempio, infatti, l’imponente fenomeno della sportivizzazione⁴⁴, la qual cosa ha necessitato di una riflessione specifica in chiave filosofica e pedagogica, dunque educativa.

Secondo il senso comune, seppur lo sport possa sembrare la più tecnica delle attività umane che non necessiterebbe di un approfondimento sul piano teorico-speculativo, sul versante scientifico, invece, è indispensabile che si rifletta criticamente sulle sue caratteristiche più costitutive, dal momento che il suo ‘potenziale educativo’ si esprime come conseguenza diretta di un fare che è orientato da un pensare. Tutto questo è ulteriormente avvalorato dal fatto che le scienze umane e sociali presentano quella sorta di ‘*lato debole*’, parafrasando Pierre Bordieu, visto che sono fortemente esposte all’eteronomia, nel senso di essere oggetto di grande attenzione di ‘pressioni esterne’ che vanno a discapito dei suoi elementi costitutivi più interni e che, per l’appunto, concorrono a determinare una certa mancanza di riconoscimento diffuso della loro solidità e fondatezza epistemologica⁴⁵; in altre parole, ci si riferisce al fatto che molti, in un certo qual modo, si sentono un po’ sociologi, psicologici ed educatori, pensando di possedere una visione pressoché corretta di come fare, in senso ampio, educazione, quanto meno per aver avuto ‘certe’ esperienze di educazione in prima persona. In senso più ampio, allora, alcuni sistemi sociali molto spesso si arrogano il diritto di pensare e fare educazione senza ricorrere all’ausilio di saperi che, invece, si occupano precipuamente di questi aspetti, dimostrando così di possedere una scarsa consapevolezza scientifica sull’approfondimento dei fatti educativi.

Da questa prospettiva, allora, la questione non può che interessare anche il piano metafisico, alla luce del fatto che una progressione della conoscenza non è realizzabile se non si svolge sotto le direttive di un programma di ricerca proprio di questo tipo che, per l’appunto, indica alla scienza i problemi rilevanti, la direzione che deve assumere, il tipo di spiegazione soddisfacente, il grado di

profondità raggiunto da una teoria⁴⁶, allontanandola dalla *doxa* e andando così al di là delle opinioni.

È in questa direzione che si muove proprio la pedagogia dello sport, quale ambito specifico della più ampia pedagogia generale che approfondisce i temi educativi dello sport, integrando le componenti teoretiche, tecniche e pratiche che lo costituiscono⁴⁷. Sul versante educativo, infatti, lo sport non è un fenomeno che, per sua natura, trasmette valori, lo fa in relazione a un rapporto di stretta dipendenza che intesse con l’educazione, la quale stabilisce proprio i fini e i valori prevalenti in un determinato momento storico; è a partire da queste premesse che lo sport rappresenta un dispositivo sociale strumento dell’educazione⁴⁸. A tal proposito, infatti:

La pedagogia dello sport si configura come una scienza della teoria e della prassi educativa nell’azione motoria e sportiva; quindi come una scienza critico-riflessiva di tale azione. Va detto che l’azione dell’educazione è sempre un’azione morale; implica valori che vengono trasmessi (o non trasmessi) e che dovrebbero essere assimilati attraverso l’intervento dell’educatore o del sistema educativo. Essa è dunque sempre un’azione morale sull’altro e per l’altro e non è mai qualcosa di meramente ‘tecnico’. Infatti, ogni azione sull’altro ha sempre un carattere politico, riguarda la sfera della socialità e della comunicazione⁴⁹.

Sport ed educazione, allora, stabiliscono, una relazione molto forte e per poterne comprendere appieno il potenziale educativo è necessario riflettere sui suoi aspetti più costitutivi; in tal senso, la pedagogia dello sport non può prescindere da un approfondimento delle sue componenti metafisiche (razionali) ed etico-morali (comportamentali), la qual cosa necessita di un quadro di riferimento su alcuni aspetti ontologici che lo caratterizzano, come l’agonismo, la competizione, l’universalismo, il *fair play* e la *sportspersonship*⁵⁰.

A questo punto, se la metafisica si identifica, in senso ampio, come la riflessione teorico-speculativa sull’essere o sulla natura delle cose, declinare il discorso metafisico nell’ambito della pedagogia dello sport significa riflettere criticamente per cercare di arrivare a un fondamento ontologico ed epistemologico della pedagogia sportiva⁵¹, in modo da disincentivare quelle derive tecnicistiche contemporanee che sembrano avere la meglio; seppur arrivare a una definizione chiara e definitiva di sport sia

pressoché impossibile⁵², purtuttavia adottare una visione metafisica dello sport è quella che lo intende come gioco, come arte, come insieme di regole, come pratica sociale⁵³. Le derive più contemporanee ci sollecitano a pensare che, tra le varie declinazioni dello sport richiamate poc'anzi, quella che intende lo sport come gioco ci sembra essere particolarmente significativa, non solo perché ovviamente costitutiva, ma anche perché sembra essere tra le più mortificate dal fenomeno sportivo contemporaneo.

A tal proposito, ci sembra interessante richiamare la prospettiva di Johan Huizinga, il quale reclama proprio la centralità culturale del gioco sportivo, dal momento che questo rappresenta un elemento fondamentale della vita sociale. Se il gioco fosse connesso alla fenomenologia culturale, essendone fattore pre-culturale e propedeutico (ritroviamo infatti forme di gioco anche tra gli animali) allora per le sue implicazioni sociali, economiche e politiche lo è anche lo sport⁵⁴; da questa prospettiva, quindi, il gioco e la sport sono due fenomeni intimamente connessi che ritrovano nel termine latino *ludus* una sintesi perfetta⁵⁵; nelle parole di Johan Huizinga, infatti, è possibile interpretare un pensiero che conferisce al gioco, ma in senso ampio anche allo sport, il suo valore educativo da un punto di vista culturale:

«Nei giochi e con i giochi la vita sociale si riveste di forme sopra-biologiche che le conferiscono maggior valore. Con quei giochi la collettività esprime la sua interpretazione della vita e del mondo. Dunque ciò non significa che il gioco muta o si converte in cultura, ma piuttosto che la cultura nelle sue fasi originarie, porta il carattere di un gioco, viene rappresentata in forme e stati d'animo ludici. In tale 'dualità-unità' di cultura e gioco, gioco è il fatto primario, oggettivo, percettibile, determinato concretamente; mentre cultura non è che la qualifica applicata dal nostro giudizio storico al dato caso»⁵⁶.

Seppur alcune posizioni abbiano contestato questa interpretazione, rivendicando la netta distinzione tra *agòn* (gara) e *paidìa* (gioco) presente proprio in lingua latina, laddove il gioco troverebbe con difficoltà una sua inclusione nello sport⁵⁷, una distinzione ancora così manichea tra aspetti naturali e culturali delle attività umane ci sembra essere, comunque, ormai superata. Un modello dicotomico di questo tipo, infatti, dimostra di essere ormai fittizio, alla luce del fatto che

l'interpretazione della natura assume sempre il punto di vista della cultura nella quale si manifesta⁵⁸; in tal senso, allora, natura e cultura vanno intesi come degli elementi che, seppur siano dei concetti molto utili per produrre spiegazioni dei fenomeni, non coincidono con la realtà stessa, divenendo così degli elementi che si influenzano a vicenda. Da questa prospettiva, se da un lato è necessario conoscere l'uomo scomponendolo nelle parti che lo costituiscono, dall'altro non bisogna dimenticare che egli va comunque compreso nella sua globalità, la qual cosa ci induce a pensare che sia necessario lo sgretolamento di posizioni interpretative così manichee.

Se il gioco è un fenomeno pre-culturale, dunque presente in ogni attività legata al movimento, e se nello sport sono presenti aspetti fondamentali come il corpo e la sua arte (del movimento)⁵⁹, allora la presenza di questi universali antropologici ci fa giungere alla conclusione che lo sport e il gioco non possono che richiamarsi a vicenda, seppur sembri sempre più difficile enfatizzare nello sport contemporaneo la sua costitutiva componente ludica, laddove la progressiva regolamentazione, l'indisciplinamento fisico, l'exasperato tecnicismo, l'aumentato professionismo e le forme pubblicitarie hanno affievolito la qualità ludica dell'attività sportiva nel tempo⁶⁰.

Dal punto di vista della pedagogia dello sport, invece, diventa essenziale ri-scoprire ed enfatizzare proprio quegli aspetti ludici che legano le attività sportive alla sfera emotivo-affettiva dei soggetti e che costituiscono degli strumenti educativi che sollecitano il ritorno a una piacevolezza dell'imparare; funzionale a tale scopo è, allora, porre al centro delle pratiche educative in ambito sportivo la corporeità dei soggetti, la qual cosa può rappresentare un utile modo per bilanciare la dimensione ludica e quella sportiva, intervenendo necessariamente su aspetti didattici e relazionali che ne favoriscano la pari dignità⁶¹.

Declinare lo sport contemporaneo secondo la prospettiva educativa del gioco e, al contempo, fare riferimento a una prospettiva metafisica, ci consente di ripensare lo sport alla luce della sua fondativa caratteristica di ludicità; a tal proposito, allora:

Una visione metafisica del rapporto tra sport e gioco è importante, perché il gioco è generalmente considerato come un bene e si pensa che lo sport possa beneficiarne per

preservare le sue caratteristiche di gioco. Per esempio, osservando che il gioco è essenzialmente volontario, si può supporre che costringere un bambino a praticare uno sport diminuirà la sua possibilità di fare esperienza sportiva. Allo stesso modo, avendo compreso che il gioco è autotelico (fine a se stesso), si può spiegare perché lo sport, utilizzando strumentalmente (come mezzo per fini estrinseci) il denaro o la fama, può essere dannoso⁶².

Nell'ambito della pedagogia dello sport, allora, la metafisica può essere di valido aiuto per orientarne i valori dell'educazione sportiva in senso positivo, attingendo ai principi primi dell'essere (nella fattispecie dello sport). Nell'ottica di un rinnovato umanesimo in ambito sportivo, la pedagogia dello sport si avvale della conoscenza metafisica per integrare fini e valori dell'educazione attraverso lo sport, arginando le criticità emergenti e le derive tecnicistiche più preoccupanti dello sport contemporaneo. Lo sport, infatti, ha sviluppato nello scorrere del tempo caratteristiche che sono decisamente

differenti rispetto al passato, laddove il progresso tecnologico, così come anche il proliferarsi di sempre più diffusi mezzi di comunicazione, ne abbiano favorito una crescita talmente vertiginosa da dirigerlo anche verso orizzonti molto lontani da quelli più classicamente intesi come 'sportivi' (si pensi al doping per esempio), ossia di competizione leale per dare dimostrazione di abilità e competenze nell'ottica del *fair play*. In conclusione, pedagogia e metafisica possono rappresentare un utile alleanza che, sul versante teorico, possono contribuire in maniera fondamentale a una sorta di 'ritorno al passato' dello sport contemporaneo, da non intendere nei termini di una forma educativa anacronistica e nostalgica, bensì in quelli di un recupero degli aspetti più costitutivi e autentici, tutt'ora ancora alla base dello sport contemporaneo ma che, il più delle volte, restano molto spesso sul piano delle intenzioni e della propaganda massmediatica.

SERGIO BELLANTONIO

University of Napoli "Parthenope"

¹ G.B. Mondin, *Manuale di filosofia sistematica (III). Ontologie e metafisica*, ESD, Bologna 2008.

² N. Abbagnano, *Esistenza e metafisica* (a cura di B. Maiorca), Edizioni Milella, Lecce 1997.

³ M. Pellerey, *Educare. Manuale di Pedagogia come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma 1999.

⁴ Si confrontino a tal proposito: A. Calvani, *Per un'istruzione evidence based*, Erickson, Trento 2012; R. Coe, *Finding Out What Works: Evidence-Based Education*, University School of Education, Durham 2002; P. Davies, "What is Evidence-Based Education?", in «British Journal of Educational Studies», vol. XLVII, n. 2, 1999, pp. 108-121.

⁵ D. Hargreaves, *Teaching as a Research-Based Profession: Possibilities and Prospects*, Teacher Training Agency, London 1996; M. Hammersley (Ed.), *Educational Research and Evidence-Based Practice*, Sage, London 2007.

⁶ G. Vico, *Pedagogia generale e nuovo umanesimo*, La Scuola, Brescia 2002.

⁷ P. Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, Seuil, Paris 1990 (tr. it., *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano 1993).

⁸ L. Mumford, *Technics and Civilization*, Harcourt Brace & Company, New York 1934 (tr. it., *Tecnica e cultura*, Il Saggiatore, Milano 1961).

⁹ E. Isidori, H.L. Reid, *Filosofia dello sport*, Mondadori, Milano 2011.

¹⁰ R.G., Osterhoudt, *The Term "Sport": Some Thoughts on a Proper Name*, in «International Journal of Physical Education», vol. XIV, pp. 11-16.

¹¹ E. Isidori, H.L. Reid, *Filosofia dello sport*, cit., pp. 27-54.

¹² R. Caillois, *Les jeux et les hommes. Le masque et la vertige*, Gallimard, Paris 1967 (tr. it., *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*, Bompiani, Milano 1981).

¹³ M. Baldacci, *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma 2012.

¹⁴ Per alcuni tra i riferimenti più significativi si consultino: G.M. Bertin, *Educazione della ragione. Lezioni di pedagogia generale*, Armando Editore, Roma 1968; F. Cambi, *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria ermeneutica e modernità*, CLUEB, Bologna 1986; G. Cives, *La filosofia dell'educazione in Italia oggi*, La Nuova Italia, Firenze 1978; F. De Bartolomeis, *La pedagogia come scienza*, La Nuova Italia, Firenze 1953; F. Frabboni, *Pedagogia*, Accademia, Milano 1974; R. Fornaca, *Introduzione alla pedagogia. Genesi, componenti, ruoli*, Carocci, Roma 1997; A. Granese, *La ricerca teorica in pedagogia*, La Nuova Italia, Firenze 1975; C. Metelli Di Lallo, *Analisi del discorso pedagogico*, Marsilio, Padova 1966.

¹⁵ R. Massa, *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano 1988.

¹⁶ G. Preti, *Umanismo e strutturalismo*, Liviana, Padova 1973.

¹⁷ In ambito internazionale, si deve a Gaston Mialaret il merito di aver approfondito il rapporto tra pedagogia e scienze dell'educazione mentre, in Italia, il contributo più significativo è da ricondurre ad Aldo Visalberghi. Per ulteriori approfondimenti si vedano: G. Mialaret, *Les sciences de l'éducation*, PUF, Paris 1976 (tr. it., *Le scienze dell'educazione*, Loesher, Torino 1978); A. Visalberghi, (con la collab. di R. Maragliano e B. Vertecchi), *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Mondadori, Milano 1978.

¹⁸ P. Bertolini, *Pedagogia e scienze umane*, CLUEB, Bologna 1983.

¹⁹ D.O. Cian, *Pedagogia, pedagogie, educazioni*, in A. Mariani (a cura di), *Scienze dell'educazione intorno a un paradigma. Riflessioni critiche e percorsi interpretativi*, PensaMultimedia, Lecce 2005, pp. 57-62.

²⁰ F. Cambi, M. Giosi, A. Mariani, D. Sarsini, *Pedagogia Generale. Identità, percorsi, funzione*, cit.

²¹ A. Mariani, *Complessità della pedagogia generale: la vocazione critica e l'ottica regolativa*, in F. Cambi, M. Giosi, A. Mariani, D. Sarsini, *Pedagogia Generale. Identità, percorsi, funzione*, cit., p. 130.

²² F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari 2009.

²³ G. Biesta, *Why "What Works" Won't Work: Evidence-Based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research*, «Educational Theory», LVVI, 1, 2007, pp. 1-22 <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x/pdf> (consultato il 28.01.18).

²⁴ Sullo sviluppo della prospettiva sperimentalista nell'analisi dei fenomeni educativi si veda a esempio: G. De Landsheere, *Storia della pedagogia sperimentale*, Armando Editore, Roma 1988.

²⁵ Il concetto di *téchne* affonda le sue radici nelle definizioni e formalizzazioni del pensiero greco di Platone e Aristotele, dove viene affiancato e integrato da quello di *epistème*, vale a dire di scienza. Molto spesso, il significato della parola è stato inteso anche in termini di *ars*, ovvero di arte, tanto che, ancora oggi, utilizziamo locuzioni come 'essere a regola d'arte', 'arte del vivere', 'arte e mestieri' che, per l'appunto, non si riferiscono a un'accezione di arte così come è intesa oggi, bensì a quella di saper fare, propria di *téchne*. *Ars* e *Téchne*, insieme a *Epistème*, allora, sono ritenute dalla filosofia classica come dimensioni inscindibili della *paideia*, accogliendo in sé tanto il 'saper fare' delle prime due componenti quanto il 'sapere' dell'altra. Tuttavia, le contrapposizioni che sono andate generandosi nel corso del tempo, hanno radicalmente ribaltato tale legame, a tal punto da produrre un'idea dicotomica, peraltro piuttosto diffusa, tra sapere e saper fare, tra teoria e pratica. Si è verificato, infatti, che il continuo affidarsi alla dimensione tecnica abbia condotto a una sorta di schiavismo nei confronti di quest'ultima, a svantaggio di altre forme del sapere, al punto che non è più l'uomo a gestire la tecnica, bensì la tecnica a dominarlo. Se in epoca pre-tecnologica l'uomo agiva secondo scopi diretti da un orizzonte di senso educativo e culturale, in epoca tecnologica egli agisce attraverso i dettami della tecnica, con la differenza sostanziale che quest'ultima non è in grado di dirigersi a uno scopo, produrre senso, o rivelare verità, bastando semplicemente che funzioni. Per ulteriori approfondimenti si consulti: U. Galimberti, *Psiche e téchne*, Feltrinelli, Milano 2002.

²⁶ G. Acone, *La paideia introvabile*, La Scuola, Brescia 2004.

²⁷ J.J. Sanguineti, *Crisi di senso nella tecno-scienza contemporanea*, in G. Chalmeta (a cura di), *Crisi di senso e pensiero metafisico*, Armando Editore, Roma 1993, pp. 31-51.

²⁸ M. Buber, *Il principio dialogico e altri saggi*, San Paolo, Milano 1993.

²⁹ G. Mari, *L'Occidente e la tecnica: quale umanesimo pedagogico fra tradizione metafisica e fascino dell'Oriente?*, «Prospettiva EP», I, 2000, pp. 29-44.

³⁰ D. Sarsini, *Il corpo in occidente. Pratiche pedagogiche*, Carocci, Roma 2005.

³¹ Z. Bauman, *Liquid Modernity*, Polity Press, Cambridge 2000 (tr. it., *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari 2002).

³² J.F. Lyotard, *La condition postmoderne*, Minuit, Paris 1979 (tr. it., *La condizione postmoderna*, Feltrinelli, Milano 1981).

³³ A.C. Varzi, *Ontologia e metafisica*, in F. D'Agostini, N. Vassallo (a cura di), *Storia della Filosofia Analitica*, Einaudi, Torino 2002, pp. 81-117.

³⁴ P. Ricoeur, *Histoire et vérité*, Seuil, Paris 1955 (tr. it., *Storia e verità*, Marco Editore, Lungro di Cosenza 1994, p. IX).

³⁵ A. Alberici, *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*, FrancoAngeli, Milano, Milano 2008.

³⁶ G. Vico, *Pedagogia generale e nuovo umanesimo*, cit.

³⁷ G. Mari, *Pedagogia generale e metafisica*, in G. Vico (a cura di), *Pedagogia generale e filosofia dell'educazione. Seminari itineranti interuniversitari di pedagogia generale*, Vita e Pensiero, Milano 2006, pp. 141-155.

³⁸ *Ibidem*

³⁹ G. Mari, *Razionalità metafisica e pensare pedagogico*, La Scuola, Brescia 1998.

⁴⁰ A. Guttmann, *From Ritual to Record: The Nature of Modern Sports*, Columbia University Press, New York 1978 (tr. it., *Dal rituale al record. La natura degli sport moderni*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 1994).

⁴¹ E. Isidori, *La pedagogia dello sport*, Carocci, Roma 2009.

⁴² Tra i contributi più significativi della filosofia dello sport si consultino, tra gli altri: J. Ortega y Gasset, *Dos prólogos, a un tratado de montería, a una historia de la filosofía*, Revista de Occidente, Madrid 1944; F. Ravaglioli, *Filosofia dello sport*, Armando Editore, Roma 1990; L. Volpicelli, *Industrialismo e sport (antisportivo)*, Armando Editore, Roma 1960.

⁴³ J.M. Cagigal, *¡Oh deporte! (Anatomía de un gigante)*, Miñón, Valladolid 1981.

-
- ⁴⁴ N.R. Porro, *Movimenti collettivi e culture sociali dello sport europeo. Le stagioni della sportivizzazione*, Bonanno Editore, Acireale 2013.
- ⁴⁵ P. Bourdieu, *Le sense pratique*, Minuit, Paris 1980 (trad. it., *Il senso pratico*, Armando, Roma 2005).
- ⁴⁶ K.R. Popper, *Logik der Forschung*, Verlag von Julius Springer, Vienna 1935 (tr. it., *Logica della scoperta scientifica*, Einaudi, Torino 1970).
- ⁴⁷ O. Grupe, M. Krüger M., *Einführung in die Sportpädagogik*, Hofmann, Schondorf 1997; P. Rothig, *Reflections on Researching Sport Pedagogy*, in G.T. Barrette, R.S. Feingold, C.R. Rees (Eds.), *Myths, Models & Methods in Sport Pedagogy*, Human Kinetics, Champaign, 1987, pp. 51-55.
- ⁴⁸ E. Isidori, A. Fraile, *Educazione, sport e valori. Un approccio pedagogico critico-riflessivo*, Aracne, Roma 2008.
- ⁴⁹ *Ivi*, p. 24.
- ⁵⁰ P.J. Arnold, *Sport, Ethics and Education*, Cassell, London & New York 1997.
- ⁵¹ E. Isidori, *Metafisica e sport: per un fondamento ontologico ed epistemologico della pedagogia sportiva*, in P. Zordan, D. Murray, R. Badillo, L. Montserrat (Eds.), *Proceedings Metaphysics 2009*, Dykinson, Madrid 2011.
- ⁵² G. McFee, *Sport, Rules and Values: Philosophical Investigations into the Nature of Sport*, Routledge, London 2004.
- ⁵³ E. Isidori, H.L. Reid, *Filosofia dello sport*, cit.
- ⁵⁴ J. Huizinga, *Homo ludens*, Tjjeenk Willink, Haarlem 1938 (tr. it., *Homo ludens*, Il Saggiatore, Roma 1972).
- ⁵⁵ *Ibidem*.
- ⁵⁶ *Ivi*, p. 55.
- ⁵⁷ A. Nuti, *Ludus e iocus: percorsi di ludicità in lingua latina*, Fondazione Benetton Studi Ricerche-Viella, Treviso-Roma, 1998.
- ⁵⁸ C. Geertz, *The Interpretation of Cultures*, Basic Books, New York 1973 (tr. it., *Interpretazione di culture*, Il Mulino, Bologna 1987).
- ⁵⁹ E. Isidori, *Metafisica e sport: per un fondamento ontologico ed epistemologico della pedagogia sportiva*, op. cit, 2011.
- ⁶⁰ Per ulteriori approfondimenti sul tema dell'educazione allo sport in chiave pedagogica si confrontino: A. Cunti (a cura di), *Corpi in formazione. Voci Pedagogiche*, FrancoAngeli, Milano 2015; A. Cunti (a cura di), *Sfide dei corpi. Identità Corporeità Educazione*, FrancoAngeli, Milano 2016.
- ⁶¹ M.L. Iavarone, *Abitare la corporeità. Dimensioni teoriche e buone pratiche di educazione motoria*, FrancoAngeli, Milano 2010.
- ⁶² E. Isidori, H.L. Reid, *Filosofia dello sport*, cit., pp. 53-54.

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

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

MARIA CHIARA CASTALDI

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

KEYWORDS: ETHICS, KNOWLEDGE, PRAGMATISM, PERSONALISM, METAPHYSICS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

MARIA CHIARA CASTALDI
University of Salerno

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

² Protagora, *Diels-Kranz*, (80) B1.

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

⁴ Platone, *Gorgia*, 470 E.

⁵ Aristotele, *Etica Nicomachea*

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

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

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

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

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

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

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

¹³ *Ivi*, p. 50.

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

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

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

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

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

¹⁹ Cfr. *Ivi*, p. 20.

²⁰ *Ivi*, p. 80.

²¹ *Ivi*, p. 10.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

RECENSIONI

F. Pesare, M. Magnisi, *La pedagogia di Herbart. Da “scienza del metodo” a “scienza dell’educazione dell’uomo”*, Aracne Editore, Roma 2017, pp. 131

Nell’ambito del dibattito sul ruolo delle scienze dell’educazione e alla luce di un’attuale crisi socio economica e politica che investe la nostra cultura, nel quale il mondo della scuola e i suoi attori sociali, sono di continuo chiamati a pagarne il prezzo più caro; quali protagonisti del merito e dell’efficienza a tutti i costi, lo sguardo attento della pedagogia herbertiana, diviene input di riflessione per chi opera quotidianamente nella scuola e nella formazione docente.

Il testo nato dalle riflessioni di un momento laboratoriale, durante le lezioni universitarie di Storia dell’educazione e delle istituzioni educative, nel corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche tenute dall’autrice e durante il quale il co-autore, da studente, ha deciso di approfondire e arricchire le sue conoscenze su Herbart; si snoda lungo la direttrice trasformativa della pedagogia: da disciplina dei saperi teorici a disciplina delle pratiche, il cui obiettivo è la formazione dell’uomo nella sua armonica globalità.

La pedagogia, secondo Herbart è la sintesi di altre eminenti scienze, quali la psicologia, l’etica e la metafisica. La metafisica e la morale sono uno dei criteri guida della scienza dell’educazione dell’uomo e della persona.

Il testo aiuta a comprendere la plurilateralità dell’atto formativo ed educativo, inteso come perno centrale della vita dei discenti in formazione e nel contempo come fatica educativa degli insegnanti, il cui fine è la creazione di un metodo che rende chiari i contenuti dell’esperienza, fino all’acquisizione delle autonomie personali e sociali. L’apporto dei criteri guida herbertiani, secondo gli autori, si esplicano nella quotidianità scolastica, grazie all’operato di chi insegna: faro e fonte d’ispirazione per chi apprende. Tra le pagine del testo si annovera, inoltre, la concezione dell’istruzione tesa alla comprensione dell’universale, in rapporto con il tutto e in direzione partecipativa (p. 38). Perché ciò avvenga deve intervenire l’attenzione, intesa per Herbart come il momento preliminare ed essenziale dell’atto educativo, perché da essa dipende la crescita degli interessi del fanciullo.

Il testo ha il pregio di accompagnare alla riflessione delle sfide pedagogiche contemporanee, mediante l’insegnamento herbartiano, secondo cui tutto deve essere dosato e organizzato in relazione alle esigenze individuali dell’alunno, senza pianificazioni rigide ed uniformi, nella direzione della personalizzazione e delle sfide della quotidianità scolastica. Mediante un excursus del sistema scolastico italiano, il testo mette in luce

la realtà odierna, spesso frammentata e i vari tentativi operati negli ultimi anni, volti a destabilizzare l’unitarietà della scuola e l’operato pedagogico dei docenti. Gli autori indicano come esempio, l’attuale farraginosità del sistema d’istruzione secondaria (p. 85), lontana anni luce dall’intuizione herbertiana di unità inscindibile e molteplice del processo educativo, nell’interesse degli studenti.

Gli autori, infine, evidenziano che nel dibattito attuale sulla scuola, la pedagogia dovrebbe imporsi come modello virtuoso (p. 117) secondo la triade herbertiana: pedagogia, educazione, scuola e avvallare la consapevolezza che le istituzioni educative per essere funzionali devono necessariamente essere considerate oggetto di scienza dell’educazione, alla cui base ci deve essere un’instancabile ricerca perfettibile del bene dei discenti, aiutandoli ad essere sovrani di se stessi.

ISABELLA QUATERA
Università degli Studi di Bari